

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO
RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS -
MESTRADO**

PATRÍCIA GRAFF

**LINGUAGEM E INTERPRETAÇÃO:
INTERAÇÕES SURDO/OUVINTE NO ESPAÇO ESCOLAR**

PATRÍCIA GRAFF

**LINGUAGEM E INTERPRETAÇÃO:
INTERAÇÕES SURDO/OUVINTE NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências para obtenção do título de Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Rosa Fontella Santiago

Ijuí
2011

PATRÍCIA GRÄFF

**LINGUAGEM E INTERPRETAÇÃO:
INTERAÇÕES SURDO/OUVINTE NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências para obtenção do título de Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências.

Banca Examinadora:

.....
Prof^a. Dr^a. Anna Rosa Fontella Santiago – UNIJUI

.....
Prof. Dr. Cláudio Boeira Garcia (UNIJUI)

.....
Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes (UNISINOS)

.....
Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer (UNIJUI)

Ijuí, 29 de Setembro de 2011.

*À minha querida amiga surda Rubia, pela
companhia, carinho e persistência.*

*Ao surdo Tobias e sua família de Tapes/RS,
por sua luta em favor de melhores condições
para os surdos.*

AGRADECIMENTOS

Tenho inúmeras razões para agradecer àqueles que de alguma forma participaram desta fase tão especial e controversa de minha vida. O mestrado se mostrou como um presente, algo que muito desejei e que, talvez por isso, adquiriu um significado tão importante para mim.

Neste início, cabe um agradecimento todo especial aos meus pais: Nair e Alberto, por serem presença constante em minha vida, por entenderem as minhas ausências em tempos de estudo, por serem tão incríveis comigo, mesmo sem entender ao certo os motivos que me levam a continuar estudando. A vocês, meus amores, não há palavras que representem minha gratidão e meu amor, mesmo assim... Muito obrigada!

Ao meu namorado Marcos, pela presença em todos os momentos. A você, meu amor, agradeço pelo companheirismo em tempos dedicados quase que exclusivamente aos estudos. Sua companhia e seu amor me deram forças para continuar sempre. Muito obrigada pelo carinho, pelo apoio, pelas horas de estudo juntos, por interessar-se pela pesquisa, por acompanhar-me até tarde da noite na mesa de estudos e por possibilitar que cresçam em mim sentimentos profundos de amor e admiração. Amo você!

Aos meus irmãos: Letícia e Fernando, tão importantes em minha vida e aos cunhados Saimon e Bruna, por todos os momentos juntos, pelas ligações telefônicas de tempos em tempos, pelas visitas e “caçadas” de final de semana, pelas conversas durante horas e horas. Por todos os momentos de lazer que fizeram com que eu pudesse desacelerar, e, por alguns instantes, desviar a atenção da pesquisa. Muito obrigada a vocês!

À Dani, minha amiga fiel de todas as horas, parceira de leituras, de diálogos, de ideias e de maluquices. A você, amada, agradeço as leituras, olhares e conselhos sobre meus textos, as dicas para melhorar cada aspecto, a companhia, ao ouvido emprestado em momentos de desabafo, aos mates, almoços e tantos outros encontros para curtir nossa amizade. Obrigada por permitir que eu participe de tua vida e aprenda a cada encontro contigo. Amo você!

À querida Ana, pela passagem aqui por casa, pelas noites de conversa em que o trio Ana, Dani e Pati adentrava as madrugadas conversando.

Agradeço a oportunidade de ter convivido com você, por tudo que tenho aprendido contigo e por continuar sendo presença mesmo a distância. Saudades... Muito obrigada por tudo!

À minha amiga Jane, por todas as discussões, conselhos, almoços e, principalmente, pela parceria. Pelas possibilidades de crescimento na área da Educação Especial, pelos convites constantes para cursos e bancas de trabalho, por todos os momentos em que pude compartilhar de tua companhia indispensável. Muito obrigada por tudo, amiga do meu coração! Você tem sido muito especial em minha vida!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI, pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço a todos os/as professores/as que, de alguma forma, contribuíram ao longo desta caminhada. Ao colegiado, pela oportunidade de aprendizado. À secretaria e à coordenação pelo pronto atendimento.

À minha professora/orientadora Anna, pelas orientações, pelas leituras conjuntas e conversas sobre o texto, pelo apoio e esclarecimento em momentos de angústia e dúvida, pela clareza em tuas falas, por me conduzir tão bem em cada passo da pesquisa. Só tenho a agradecer por ter sido esta pessoa tão especial durante o estudo!

Aos meus colegas das turmas de 2010 e 2011, pela parceria, pelas amizades construídas, pelas junções e pela confiança que depositaram em mim como representante discente no colegiado do programa. Segue um agradecimento em especial as colegas: Cláudia, Denise e Maristela, pelo carinho e apoio em todos os momentos. Obrigada gurias!

Aos professores Cláudio, Maura e Paulo, pela participação nas bancas de qualificação e defesa final. Agradeço a disponibilidade para a leitura e todas as contribuições que trouxeram para o texto.

À Escola Legal pela receptividade e acolhimento desta investigação e, principalmente, a todos os alunos surdos e ouvintes que se disponibilizaram a participar do projeto “LIBRAS no recreio”.

À CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou a minha pesquisa.

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definem os horizontes de possibilidade (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p.137).

RESUMO

Esta dissertação discute questões referentes à linguagem e à interpretação no campo da educação de surdos, inseridos em escolas regulares de ensino fundamental e médio. A pesquisa desenvolveu-se a partir da inserção da pesquisadora, como intérprete educacional em uma escola pública do município de Ijuí/RS e teve como campo de investigação um projeto, cujas atividades, coordenadas pela pesquisadora, visam instigar os surdos a ensinar a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para os ouvintes. No âmbito das ações desse projeto, com o intuito de tecer os entrelaçamentos entre linguagem e interpretação, procurou-se perceber as relações linguísticas e suas contribuições para a constituição dos sujeitos que fazem parte dos espaços escolares e, principalmente, o lugar que ocupam as interações linguísticas na inclusão dos surdos na escola regular. Para delinear os caminhos investigativos preservando tanto a inserção dos sujeitos no cotidiano definido como campo empírico, quanto o rigor teórico que requer uma pesquisa; a metodologia qualitativa, com viés etnográfico, mostrou-se a mais adequada. Nessa perspectiva teórico-metodológica, os dados utilizados como objeto de análise e reflexão foram obtidos por meio de observações *in loco*, realizadas junto aos estudantes que participaram do referido projeto. Além da riqueza de informações que as observações e interações com o cotidiano propiciaram, foram realizadas, também, entrevistas na forma de rodas de conversa com os sujeitos da pesquisa a fim de possibilitar maior aproximação com as suas vivências, com as suas histórias, com o seu cotidiano e efetuar as “amarrações” com o referencial teórico construído, na interlocução com os autores de referência. Esse aporte teórico está ancorado, principalmente, em Gadamer, por sua significativa teorização sobre linguagem, interpretação e conversação, conceitos centrais nesta caminhada investigativa. São trazidos ainda para a interlocução, autores como Hall, Bauman, Larrosa e Skliar, considerando suas importantes contribuições e teorizações acerca da cultura, da identidade, das relações humanas, do saber da experiência e das problematizações em torno da surdez, respectivamente. As conclusões, ainda que provisórias ao final do percurso investigativo permitem dizer que há possibilidade de criação de espaços de conversações entre surdos e ouvintes, mesmo sem a presença do intérprete, e que estes espaços-tempos de comunicação autêntica e autônoma enlaçam experiências subjetivas indispensáveis para que a inclusão ocorra. O diálogo entre surdos e ouvintes mostra-se viável por meio da LIBRAS; no entanto, exige um esforço de ambas as partes, uma na tarefa de ensinar e a outra na tarefa de aprender, para juntas estabelecerem elos de comunicação.

Palavras-chave: Linguagem – interpretação – educação – surdez

ABSTRACT

This dissertation brings into debate questions related to language and the interpretation in the deaf people education field, who are attending regular elementary and high schools. The research was developed after the researcher started as an educational interpreter in a public school in Ijuí/RS, and had as an investigation field a project whose activities, which were coordinated by the researcher, aimed at stimulating the deaf students to teach LIBRAS (Brazilian Signs Language) to the other students who can hear. Within the actions of this project and in order to establish the links between language and interpretation, it was intended to realize the linguistic relations and their contributions for the constitution of the subjects who form the school environment and, mainly, the place that the linguistic interactions occupy in the insertion of the deaf students in the regular school. In order to outline the investigative works preserving the insertions of the subjects in the school routine, defined as the empiric field, as well as the theoretical strictness demanded by a research, a qualitative methodology, with an ethnographic view, was more adequate. In this theoretical-methodological perspective, the data used as object for analysis and reflection were obtained after in loco observations, developed with the participating students. Besides the array of information that the observations and interactions provided, interviews were carried out too, in the shape of group talks with the research subjects in order to make it possible a greater approach with their experiences, their stories, and their routine and also to establish links with the theoretical grounds based on the “dialog” with the reference authors. This theoretical contribution is based mainly on Gadamer for his significant theorization about language, interpretation and conversation, which are central concepts in this investigation. Authors like Hall, Bauman, Larossa and Skliar are also brought into this study, considering their important contributions and theorizations about culture, identity, human relations, knowledge, experience and problematizations about deafness, respectively. The conclusions, yet provisory at the end of the investigatory process, allow to claim that there is a possibility to provide spaces for conversations between deaf people and hearing people, even without the presence of an interpreter, and that these time-spaces of authentic and autonomous communication connect subjective experiences which are indispensable for the insertion to happen. The dialog between deaf people and hearing people appears as viable through LIBRAS. However, it requires an effort of both parts, one in the task of teaching and the other in the task of learning in order to establish links of communication together.

Key words: Language – interpretation – education – deafness

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
PARA COMEÇAR: UMA APRESENTAÇÃO INICIAL... ..	13
OS PARCEIROS DE CAMINHADA	19
1. O CENÁRIO: DE ONDE ESTAMOS FALANDO? NOTAS EXPLICATIVAS... ..	24
1.1 OS CAMINHOS POR ONDE ANDAR	30
1.2 O CAMPO EMPÍRICO: A ESCOLA LEGAL!	33
2. CONVERSAS DESPEDAÇADAS: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA LINGUAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO UNIVERSO E NA INCLUSÃO DOS SURDOS	43
2.1 O DESPEDAÇAR DAS CONVERSAS: AS ORIGENS DA DIFICULDADE COMUNICATIVA	45
2.2 RESTABELECENDO LIGAÇÕES: O TERCEIRO ELEMENTO	52
3. A ESCOLA E SEUS OUTROS: A SURDEZ COMO PERSPECTIVA INTERCULTURAL E POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO	58
3.1 A QUESTÃO CULTURAL NA ESCOLA	60
3.2 INFLUÊNCIAS INTERCULTURAIS SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO	64
3.3 IDENTIDADES: OS MUITOS “EUS” QUE NOS HABITAM	66
4. O PROJETO “LIBRAS NO RECREIO”: CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR ..	76
4.1 O RECREIO	81

E AO FINAL DESTA CAMINHADA93

REFERÊNCIAS99

ANEXOS 104

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Casamento caipira, festa junina da escola	85
Imagem 2 – Casamento caipira, festa junina da escola	86
Imagem 3 – Dia do gaúcho	88
Imagem 4 – Apresentação alusiva ao dia do gaúcho.....	88
Imagem 5 – Visita a exposição de fotografia	91
Imagem 6 – Visita as Ruínas de São Miguel	91

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do comitê de ética e pesquisa	105
Anexo 2 – Autorização da escola para realização da pesquisa	107
Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido	108

PARA COMEÇAR: UMA APRESENTAÇÃO INICIAL...

Talvez não se possa começar sem dar um passo para trás, sem refletir acerca de como se chegou ao ponto de onde se fala, sem retomar alguns acontecimentos, episódios e aprendizagens que nos trouxeram até aqui. Para isso, não é necessário retornar a tempos tão remotos que descrevam toda a trajetória de uma vida, mas apenas retroceder alguns passos, aqueles que se configuram importantes, aqueles que nos marcam durante o percurso e que definem o caminho a seguir...

Na tentativa de revisitar os lugares e a trajetória que me trouxeram até aqui, penso que seja pertinente redirecionar o olhar e remetê-lo a um passado muito recente, ainda vivo na memória e, portanto, recheado de vivências que podem ser descritas com vasta riqueza de detalhes. Regressarei, então, a junho do ano de 2009 a fim de trazer a tona pontos de reflexão acerca de como vim parar aqui, fazendo emergir o roteiro que delineou esta trajetória/percurso e desencadeou a trama relatada a seguir...

Já se aproximava da metade do ano e já se passavam três meses de minha formatura – em Educação Especial/licenciatura plena, pela Universidade Federal de Santa Maria – sem nenhuma atuação em minha área de formação, ou seja, sem emprego. Já havia tentado algumas estratégias para conseguir trabalho, mas até ali, nenhuma delas estava funcionando. Foi então que – depois de ter me candidatado ao cargo – fui chamada para atuar como professora de classe especial¹ de surdos em uma escola da rede estadual de ensino de Ijuí/RS, com possibilidade de expansão contratual para 40 horas semanais, considerando a demanda de outra escola que iniciava o processo inclusivo de um aluno surdo no Ensino Médio. Aceitei prontamente a proposta e vim conhecer a cidade que habitaria, a partir de então.

Após alguns contatos telefônicos, consegui acomodação provisória na casa de uma professora da escola e apresentei-me em meus dois locais de trabalho. Não estavam muito claros os desdobramentos da função que desempenharia a partir dali, já que nunca tinha sido intérprete em minha trajetória acadêmica pregressa,

¹ A classe especial se configura em uma modalidade de atendimento que por muito tempo se mostrou como o único espaço para alunos com necessidades educacionais especiais, dentro das escolas de ensino regular. Nestes espaços, os alunos com deficiência eram – e ainda são – atendidos em pequenos grupos. No entanto, gostaria de salientar que a política de educação inclusiva – apontada como o caminho mais adequado para os alunos com deficiência, pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – recomenda a inserção destes alunos em classes regulares de ensino, com o apoio de profissionais habilitados para acompanhar e subsidiar o processo de transição entre estes dois espaços.

mas estava disposta a aprender. Lembro bem de meu primeiro contato com Vitor – aluno do Ensino Médio – eu mal lembrava dos sinais básicos da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), aprendidos durante a graduação e há quase um ano não “exercitados”, considerando que não tinha contato com nenhum surdo para aprimorar minha fluência nesta língua. Nosso primeiro diálogo foi “truncado”, a conversa não fluía e eu entendi muito pouco de tudo o que ele me disse. Tentei explicar-lhe que precisaria de paciência para me ensinar e que eu precisaria de um tempo para (re) aprender a língua.

Se, como diz Gadamer (2004), o ser se constitui na linguagem, poderia me interpelar sobre o ser professor e sobre o ser aluno, em meio às dificuldades de interação impostas pelo diálogo em duas línguas distintas. De que forma poderíamos nos constituir, a ambos, e assumir sentidos frente à impossibilidade provisória de um entendimento mútuo? Desde logo estas questões passaram a inquietar-me, provocando um desejo constante e insistente por buscar respostas aos meus anseios. As reflexões em torno da linguagem já permeavam meus pensamentos e foram tomando forma, avolumando-se de acordo com as práticas de que participava nas escolas.

Por meio destas problematizações iniciais, emerge o ponto-chave que permeia todo este trabalho: a linguagem. Ela será o ponto de partida e o ponto de chegada, o meio, o norte, o caminho, a problemática, enfim, a linguagem permeará todos os espaços de discussão aqui levantados; é dela, por ela e com ela que estarão afinadas todas as questões, as dúvidas e os indicativos sugeridos por meio desta caminhada.

Assim, em meio a estas e tantas outras indagações, cheguei à sala de aula e iniciei o trabalho de interpretação junto a Vitor, seus professores e sua turma. Devo confessar que, nas primeiras aulas, talvez eu tenha interpretado 10% de tudo o que foi dito, mas ninguém, além de Vitor, percebeu a minha dificuldade, já que era a primeira vez que uma intérprete e um surdo passavam a fazer parte das aulas na escola, e ninguém mais, além de Vitor e eu, conhecia a língua de sinais. Uma incerteza quanto à “confiabilidade” de uma língua que mais parecia uma “mímica” sem sentido, estava presente em todos os olhares atentos que – de princípio – acabaram por desconcentrar a todos. A todo instante surgiam perguntas do tipo: – “você fala com ele?”, – “por que é que vocês mexem tanto as mãos?”, dúvidas que permeavam os diálogos de todos (alunos, professores...) quando direcionados a

mim e ao aluno surdo. Poderíamos trocar os mais íntimos segredos, sem que ninguém jamais desconfiasse sobre o que tratávamos...

Em contrapartida, deparei-me com outra realidade, para a qual remeto meu olhar a partir de agora: o meu segundo espaço de trabalho – este que foi campo de estudo de minha análise – no qual a situação era diversa. Quando cheguei à escola, não havia nenhum aluno surdo frequentando as aulas da Classe Especial na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos); todos eles evadiram, pois não havia professor que os atendesse desde o início do ano – não esqueçamos que já estávamos em junho – e precisei me dirigir à casa de cada um deles, apresentando-me e convidando-os a retornar a escola. Com algum esforço, consegui convencer os três alunos que visitei, juntamente com a vice-diretora da instituição, a retomar as atividades na Classe Especial. Cabe destacar que a diferença entre estes dois espaços (as duas escolas em que atuei) residia, principalmente, na menor intensidade de olhares curiosos sobre nossos diálogos, já que, há mais de dez anos esta segunda escola atende alunos surdos.

Então, com os alunos outra vez na escola, lentamente e com muita paciência, fomos nos conhecendo e construindo metodologias de trabalho que se adaptassem a realidade da escola, dos alunos e minha (como professora). E quanto mais eu os conhecia, mais percebia que aquele não se configurava no espaço mais adequado para eles. Questionava-me sobre a necessidade deste isolamento, desta divisão/segregação entre os alunos. E uma pergunta se tornou recorrente: por que os surdos não podiam desfrutar da companhia dos ouvintes e vice-versa, em um espaço comum de ensino? Logo eles que, aos meus olhos, demonstravam tantas experiências a compartilhar e tantas potencialidades a desenvolver...

Em meio a estas inquietações, eu mesma encontrava-me em processo de transformação, em virtude do intenso contato com a língua de sinais – que antes desta experiência não fazia parte do meu cotidiano –, do aprimoramento necessário as conversações diárias com os surdos e de minha constituição como profissional frente ao contexto educacional em que estava me inserindo.

Nas primeiras semanas a “confusão” em minha mente foi tamanha, a ponto de conversar com ouvintes em LIBRAS. Comecei, então, a pensar no sinal correspondente a cada palavra que pronunciava e muitas foram às vezes em que respondi com sinais, quando deveria usar a oralidade. Deste modo, aos poucos, a LIBRAS foi se “automatizando” em minha vida. Gadamer diz que podemos “aprender

de tal modo uma língua a ponto de não só dispensar a sua tradução a partir de nossa própria língua ou para a nossa própria língua, como também de poder pensar na própria língua estrangeira” (2004, p. 499). Foi o que me ocorreu.

Mais segura em meus diálogos, tratei de pensar em estratégias que possibilitassem aos surdos compartilhar espaços com os demais alunos, e, depois de várias conversas com a professora da turma de alfabetização, decidimos realizar um trabalho conjunto entre as duas turmas que a partir de então se tornariam, informalmente, uma só. E assim, pela primeira vez na escola, diluíram-se as barreiras arquitetônicas e iniciou-se o processo de (re) conhecimento e adaptação entre surdos e ouvintes.

A partir desta experiência elaborei um projeto para o ensino da LIBRAS com o intuito de facilitar as interações entre surdos e ouvintes, o qual seria desenvolvido a partir do ano seguinte. As interações poderiam ocorrer em todas as atividades que envolvessem as turmas: na sala de aula, no recreio, nas reuniões, nas palestras, enfim, nos diversos espaços em que se estabelecem relações comunicativas. Este projeto foi muito bem aceito na escola, mas não se efetivou, devido à inexistência de um horário específico para tal atividade, considerando que todos os horários estavam preenchidos com as disciplinas correspondentes ao currículo de cada turma. Assim, somente a turma de alfabetização pode desfrutar de algumas aulas de LIBRAS, já que surdos e ouvintes permaneciam em contato diário.

Mas e no ano seguinte? Qual seria a melhor estratégia para o atendimento destes alunos? Muitas foram as reuniões pedagógicas que abordaram este tema, muitas foram as discussões junto aos professores, e, no final do ano, decidimos que eles deveriam ser inseridos nas turmas de ensino regular, suspendendo os trabalhos na Classe Especial, considerando que estes alunos já se encontravam, há 5, 6, 7 anos frequentando a mesma turma e desenvolvendo as mesmas atividades de alfabetização. Grande vitória em um curto espaço de tempo!

Meu trabalho/função passou a ser a interpretação das aulas e o apoio aos professores, no que diz de seus planejamentos, de suas ações e intenções para com os alunos surdos. No entanto, dois alunos desistiram da escola, enfatizando seu descontentamento com os pequenos progressos obtidos até então e sua permanente dificuldade com o processo de leitura e escrita.

Iniciamos o ano – agora em 2010 – com duas alunas e um novo desafio: incluí-las nas aulas, nas atividades, nas rodas de conversa, nas preocupações dos

professores e destituir delas a marca que as acompanhava há tanto tempo, deixando de ser as alunas da Classe Especial e passando a ocupar um espaço comum a todos: o ensino regular.

Fazia-se urgente o ensino da língua de sinais aos demais, para que pudessem estabelecer alguma relação/troca, possibilitando a criação de espaços de convivência, e o projeto proposto no ano anterior assumiu maior importância. No entanto, a configuração das aulas continuava a mesma e não havia espaço/tempo para mais uma “disciplina”. Passei então a propor interações entre os alunos no recreio, estabelecendo o contato entre surdos e ouvintes, a vivência, lembrando que:

Vivenciar significa de início, ‘ainda estar vivo, quando algo acontece’. A partir daí a palavra ‘vivenciar’ apresenta o tom de imediatividade com que se aprende algo real, em oposição àquilo que se pensa saber, mas para o qual falta a credencial da vivência própria, quer porque o tenhamos recebido de outros, porque venha do ouvir falar ou que o tenhamos deduzido, suposto ou imaginado. O vivenciado é sempre o que nós mesmos vivenciamos (GADAMER, 2004, p. 105).

Assim, considerando a importância desta vivência e do aprendizado da língua, na vida dos alunos que dele participaram, quis aprofundar conhecimentos e entender melhor as ações e relações do cotidiano durante seu desenvolvimento, transformando-o em projeto de pesquisa apresentado ao curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Desta forma, as ações desenvolvidas ao longo do ano de 2010 junto aos alunos que participaram do projeto “LIBRAS no recreio” se tornaram campo de análise em minha investigação, com o objetivo de incentivar/favorecer interações entre surdos e ouvintes no espaço da escola. Com o intuito de tecer os entrelaçamentos entre linguagem e interpretação, procurou-se perceber as relações linguísticas e suas contribuições para a constituição dos sujeitos que fazem parte dos espaços escolares e, principalmente, o lugar que ocupam as interações linguísticas na inclusão dos surdos na escola regular. Nesta direção, vale salientar a seguinte questão como mobilizadora desta caminhada:

▼ *Como se constituem os sujeitos surdos e ouvintes no espaço da escola regular, por meio das interações comunicativas que estabelecem?*

Entendendo que o ser se constitui/é por meio da linguagem (GADAMER, 2004) e que cada relação comunicativa contribui para esta constituição (re) formulando a si, exploro ao longo deste texto dissertativo, cenas relevantes deste

cotidiano escolar, as quais ilustram parte das atividades desenvolvidas e das interações possibilitadas pelo projeto, considerando a dimensão assumida na vida de cada um. Por meio destas interações discuto a importância da linguagem e da língua na constituição do sujeito, com base, principalmente, nos pressupostos levantados por Gadamer em sua obra “Verdade e Método”, associada a outros autores como Skliar, Hall, Bauman e Larrosa.

OS PARCEIROS DE CAMINHADA

Para que os leitores possam posicionar-se como intérpretes na pesquisa que deu origem a esta dissertação, é importante, em primeira instância, que lhes apresente os atores/protagonistas das cenas, cujos fragmentos são costurados na reflexão teórica e nas histórias do cotidiano. Entretanto, cabe um alerta: os nomes aqui mencionados são fictícios – inspirados em pedras preciosas, na tentativa de representar o valor que assumem nesta pesquisa – para que as identidades destes sujeitos se mantenham preservadas, mas as histórias vividas... Estas foram construídas, experienciadas com toda a intensidade que a relação entre duas ou mais pessoas possa pressupor...

Cristal: 35 anos, surda, estudante da totalidade 4 (correspondente a 6ª série). Confeiteira da Cotrijuí (Cooperativa Tritícola de Ijuí). Carismática. Adora fotos, conversas, risadas. Sempre animada e cheia de energia. Companheira, amiga, solidária e prestativa, preocupada com tudo e com todos. Uma espécie de “protetora” do grupo. Professora nas aulas de LIBRAS, que com muita paciência auxiliava os colegas e exercitar a configuração de mão² exata para cada sinal/palavra. Presença constante na escola desde o princípio do projeto, sempre tentado comunicar-se com todos e instigando-os a continuar e a desejar o aprendizado da língua.

Pérola: 21 anos, surda, estudante da totalidade 4 (correspondente a 6ª série). Desempregada. Tímida, reservada, amiga, carinhosa, porém, desconfiada. Protagonizou as aulas de LIBRAS junto a Cristal, mesmo com poucas colaborações, considerando seu desinteresse pela escola e por tudo que ali transcorria. Inclina-se a conversar com os surdos, e, principalmente por conservar um bom resquício

² Disposição da(s) mão(s) pré-estabelecida para cada sinal/palavra da LIBRAS.

auditivo, nas interações com ouvintes, comunicava-se oralmente. Talvez por esta característica e por transitar muito bem entre as duas modalidades – oral e visogestual – de língua, pouco se interessava pelas atividades do projeto, considerando que não necessitava da língua de sinais para se comunicar com os ouvintes. Ao final do primeiro semestre, engravidou e abandonou a escola.

Topázio: 20 anos, surdo, estudante da totalidade 4 (correspondente a 6ª série). Repositor de produtos da rede “Nacional” de supermercados, de Ijuí. Chegou na escola no segundo semestre, acompanhando o andamento das atividades, com tímidas intervenções junto ao seu desenvolvimento. Sempre reservado, garoto de poucos sorrisos, limitou suas interações a Cristal e a mim, visto que não demonstrava interesse em compartilhar suas experiências com os demais, ou seja, os ouvintes. Seu interesse na escola se resumia ao processo de alfabetização, já que desejava realizar exame para habilitação em direção, e, para tal, necessitava estar alfabetizado.

Rubi: 40 anos, ouvinte, estudante da totalidade 2 (correspondente a 4ª série). Moto-taxista. Aluno aplicado, interessado, questionador. Era quem mais interagiu com Cristal, seu parceiro de histórias. Entusiasta, sempre de bem com a vida e disposto a aprender. Começou a frequentar a escola no segundo semestre e pouco participou das aulas no recreio, já que as atividades de ensino sistemático se concentraram no primeiro semestre. No entanto, com uma apostila emprestada por Cristal, aprendeu grande parte dos sinais estudando em casa e interagindo com o grupo.

Jaspe: 25 anos, ouvinte, estudante da totalidade 5 (correspondente a 7ª série). Repositor de produtos. Alegre, o “garoto sorrisos”, sempre de bem com a vida. Batalhador, sempre em busca de seus objetivos. Por sua experiência com um colega de trabalho surdo, já conhecia alguns sinais antes da experiência com o grupo e manifestava facilidade na comunicação com os surdos. Por uma incompatibilidade de horários entre os estudos e o trabalho abandonou a escola na metade do segundo semestre, com promessas de que retornaria assim que possível – e voltou – para terminar seus estudos no Ensino Fundamental.

Diamante: 25 anos, ouvinte, estudante da totalidade 1 (correspondente a 2ª série). Empacotador da Cotrijuí, onde ocupa uma das vagas destinadas às pessoas com necessidades especiais, por sua Síndrome de Down. Afetuoso com todos, participou de algumas aulas e aprendeu alguns sinais que utilizava na sua conversa

com os surdos. Usando-se de sua marcante expressão facial, conseguia se comunicar por meio da fala, considerando que suas intervenções se resumiam a frases curtas e diretas. Percebe-se que para este aluno, a possibilidade de interação no grupo propiciou sua própria inserção junto aos demais e a criação de um espaço de diálogo, no qual pôde se expressar, contar de sua vida, de seu cotidiano e ser “ouvido”.

Ônix: 27 anos, ouvinte, estudante da totalidade 4 (correspondente a 6ª série). Eletricista. Determinado, amigo, trabalhador, prestativo, solidário. Por vezes triste pela distância que o separa da família. Aluno assíduo, não faltava uma só aula e, por sua maior proximidade com Cristal, desenvolveu muito rapidamente a língua, interagindo com ela todos os dias. Dentre os participantes do grupo foi um dos que melhor acolheu Cristal, estabelecendo um vínculo afetivo muito grande com ela. Ao final do primeiro semestre abandonou a escola, por incompatibilidade de horário com o trabalho e deixou uma saudade enorme em todos.

Quartzo: 28 anos, ouvinte, estudante da totalidade 6 (correspondente a 8ª série). Pintor de uma fábrica de esquadrias. Assim como Ônix, não perdia uma só aula, sempre ali, tentando “dobrar” seus dedos calejados pelo trabalho. Extrovertido, brincalhão, seu maior interesse era proporcionar sorrisos a todos e contar suas histórias. Pouco assimilou de tudo o que foi explorado nas aulas, mas continuou tentando estabelecer a comunicação com Cristal e Topázio até o final do ano, visto que terminou o Ensino Fundamental e trocou de escola. Amigo de Cristal, consolou-a por várias vezes, demonstrando afeto por ela, construído ao longo do ano e por meio da proximidade com o grupo.

Ametista: 17 anos, ouvinte, estudante da totalidade 6 (correspondente a 8ª série). Interativa, espontânea, alegre, dinâmica, envolvida. No entanto, participou de apenas três ou quatro aulas, mas levou seu aprendizado para outros espaços, conversando com surdos que conheceu através de amigos. Estabeleceu vínculos com Cristal e Topázio sem distinção e conversava com ambos sem a minha intermediação. Procurava meios de fazer-se entender e conseguia estabelecer diálogos longos com ambos. Também ela terminou o Ensino Fundamental e precisou trocar de escola para prosseguir os estudos.

Esmeralda: 42 anos, ouvinte, estudante da totalidade 1 (correspondente a 2ª série). Aluna comunicativa, sempre necessitando de carinho, aproximava-se de todos. Recebia auxílio mensal da Previdência Social em função de seu Déficit

Cognitivo, dividindo seu tempo entre a família e a escola. Com participação esporádica nas aulas, seu interesse maior residia na curiosidade sobre a forma como aquele “mexer de mãos” poderia intermediar a troca de informações de uns para com os outros. Questionadora, interrogava sobre o significado dos sinais e, por vezes, tentava executá-los. No entanto, na maior parte das vezes, direcionava-se a mim para intermediar seus diálogos. Abandonou-nos no caminho. Foi vitimada por um incêndio que destruiu sua casa, deixou a todos perplexos e saudosos com sua partida.

Âmbar: 17 anos, ouvinte, estudante da totalidade 5 (correspondente a 7ª série). Auxiliar de pedreiro. Simpático, amigo, prestativo, sonhador. Passou a frequentar a escola no segundo semestre, e, por sua amizade com Quartzito, juntou-se a nós e tentou aprender a língua para se comunicar. Ainda com poucas intervenções finalizou o ano com um grande vínculo estabelecido com todos os alunos do grupo. Talvez, também ele, necessitasse de um espaço de expressão na escola, possibilitado por meio de nossas “rodas de conversa”.

Coral: 41 anos, ouvinte, estudante da totalidade 2 (correspondente a 4ª série). Caminhoneiro aposentado devido a uma lesão na coluna. Atento, detalhista, informado, curioso, interessado, amigo. Adorava interagir com Cristal. Chegou na escola no segundo semestre e buscou aprender a língua diariamente, perguntando sobre o sinal de cada palavra, que ele mesmo direcionava a Cristal em suas interações. Ambos estabeleceram conversas em outros espaços, já que frequentavam a mesma academia de ginástica, onde se encontravam semanalmente.

Os participantes da pesquisa podem ser definidos como cidadãos trabalhadores, com renda mensal baixa – o que pode ser confirmado pela função que desempenham em seus respectivos empregos –, no entanto suficiente para sustentá-los. Estudantes de escola pública que, na maior parte das vezes, foram obrigados a abrir mão da escolarização ainda na infância para prover renda que auxiliasse a família no sustento da casa. Hoje nas turmas de EJA almejam obter formação no Ensino Fundamental, concomitante ao trabalho diurno. Nas descrições destas pedras preciosas podemos observar que, apenas 3 dos 12 sujeitos desta investigação podem dedicar-se, exclusivamente, ao estudo.

Estes são os personagens desta história, alguns continuam convivendo entre si, outros ficaram pelo caminho e, outros ainda, seguem sua escolarização em

outras instituições educacionais. No entanto, este não é o final, é apenas o começo desta história que será contada a partir de agora... Os detalhes constituem parte importante do enredo e necessitam de atenção, pois esta não é uma história qualquer, não é uma história fictícia, é uma história vivida e que diz muito sobre estes indivíduos, sobre seus sonhos, seus jeitos, seus traços, seus caminhos. Diz muito sobre surdos, mas diz muito sobre ouvintes também, afinal esta é uma história que trata da inclusão, de todos e de todas que manifestaram interesse em usufruir de um espaço coletivo, que possibilitasse sua expressão, dentro do contexto regular de ensino.

1. O CENÁRIO: DE ONDE ESTAMOS FALANDO?

NOTAS EXPLICATIVAS...

Sabe...

*Quantas vezes cheguei perto para falar
e não consegui
Quantas vezes meus olhos falaram
e você nem ligou
Quantas vezes minhas mãos chamaram
e você nem se importou
Minha vontade de contar coisas bonitas
ia morrendo...
Meus olhos iam se apagando...
Minhas mãos iam silenciando...
E eu me sentia só, num mundo que não era meu...*

(VILHALVA, 2004, p. 05)

Por entre silenciamentos e manifestos vêm se constituindo a história dos surdos em diferentes países do mundo, intermediada pelos avanços e retrocessos que permeiam suas vidas, suas histórias, sua comunicação. Após um prolongado período de lutas, as últimas décadas, no Brasil, têm se revestido de algumas vitórias para eles. A legitimação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial em todo o território nacional, em 2002, trouxe novo alento, vislumbrando possibilidade de melhores condições de vida e de educação para eles.

Em consonância a este cenário político e pedagógico emergem, ao longo deste capítulo, alguns pontos que perpassam a legislação nacional no campo educacional, sobretudo com o advento das políticas inclusivas, observando, também, seus contrapontos. Por entre as discussões são indicados os objetivos a que se propõe esta investigação, bem como algumas contribuições teóricas iniciais.

Assim, neste início, cabe destacar que tomarei os anos finais do século XX e iniciais de século XXI como ponto de partida, para demarcar o período histórico adotado como palco, onde será instalada a mesa redonda, para a qual serão chamados a conversa, alguns teóricos/pesquisadores. Desta forma, também a legislação evocada aqui datará deste mesmo período, sem desconsiderar a relevância de toda a trajetória histórica consolidada pelas lutas observadas no campo da surdez, mas apontando para a importância dos contornos que a educação

de surdos vem adquirindo frente ao cenário educacional atual, na tentativa de problematizar alguns pontos que possam colaborar para a reflexão.

Para retomar minimamente as questões em torno das quais se organiza a educação inclusiva atual, cabe destacar que, durante muito tempo o paradigma clínico-médico ou clínico-terapêutico orientou o atendimento educacional direcionado aos sujeitos com necessidades educacionais especiais e surdos³. Por meio dele se buscava, “através de medidas terapêuticas, a ‘correção’ dos desvios, através de processos de compensação, que têm como função aproximar essas pessoas dos parâmetros da ‘normalidade’” (BEYER, 2005, p. 17), na tentativa de curar a deficiência. Este aspecto pode ser observado na metodologia oralista, que obrigava os surdos a falar a todo custo, repetindo inesgotáveis vezes as mesmas palavras até que aprendessem a pronunciá-las. Ainda hoje podem ser percebidas algumas práticas que priorizam a expressão oral em detrimento da língua de sinais, no entanto, em menor número.

Em decorrência desta perspectiva é possível observar que a recente mudança paradigmática – que deslocou os sujeitos marcados⁴ pelo déficit e os surdos das instituições especiais para o ensino regular – continua habitando o terreno das incertezas, sob a égide da Educação Especial. Skliar diz que ainda hoje há, no campo da Educação Especial, uma falta de clareza sobre a sua tarefa, ainda não se sabe se esta “perspectiva educativa” (1997, p.10) encontraria seu lugar, exercendo sua função aliada a Medicina ou a Pedagogia, ou até mesmo tomando para si práticas de ambas as áreas. Neste lugar, a ótica vigente permanece atrelada a deficiência e junto a ela os surdos encontram-se expostos a perspectiva da falta, da incompletude provocada pela ausência da oralidade.

Faz-se necessário dizer que, ao longo deste texto dissertativo podem emergir denominações que acentuem a condição de “falta”/déficit⁵ junto aos surdos.

³ Ao longo deste capítulo estabeleço diferenciação entre surdez e necessidades educacionais especiais.

⁴ Veiga Neto (2001) traz uma concepção de deficiência como marca que se encontra presente em todos os aspectos da vida destas pessoas, e, predominantemente, no olhar sobre/a respeito delas.

⁵ Durante toda a trajetória histórica que demarca os olhares e os espaços por onde os surdos transitaram, foi oferecido a eles um espaço junto a Educação Especial, abrangidos pela terminologia das necessidades educacionais especiais. Desta forma, trarei, nesta parte do texto, o enfoque do déficit que os marca nos documentos, na legislação e nos lugares que ocupam. No entanto, cabe destacar que os percebo por um viés cultural que será problematizado no próximo capítulo.

Justifica-se a utilização destes termos em função do enfoque levantado pela legislação que os acompanha, desde as recentes preocupações da área educacional junto a eles. Assim, eles podem se encontrar mencionados junto às pessoas marcadas pelo déficit, embora tome como perspectiva a surdez do ponto de vista cultural, que concorre com as diferenças culturais que constituem a vasta gama de possibilidades humanas.

Lopes diz que a invenção da surdez no campo educacional é possibilitada por meio do referencial ouvinte, “das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de ‘dar conta’ de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade” (2007, p. 80). Desta forma, também a surdez como incompletude é produzida diariamente por nossos discursos e por nossas práticas que os caracterizam por meio de um parâmetro surdo/ouvinte, normal/anormal.

No entanto, hoje, em parte das escolas, a educação de surdos dá os primeiros passos rumo à abordagem bilíngue, de acordo com a qual a língua de sinais aparece como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda. “A língua de sinais e a língua portuguesa são mantidas porque a primeira permite ao sujeito se identificar e viver uma experiência visual, e a segunda permite ao surdo estar entre brasileiros, sendo brasileiro” (LOPES; MENEZES, 2010, p. 12). Por meio de uma proposta de educação que se quer inclusiva, o bilinguismo vem tomando corpo nos mais diversos espaços educacionais e a inclusão destes alunos surdos em escolas regulares de ensino vem sendo incentivada, por meio de políticas públicas em âmbito nacional.

Neste contexto, o intérprete educacional surge como um mediador imprescindível para viabilizar a escolarização dos sujeitos surdos em escolas regulares de ensino. Eis o local/ponto onde me situo e de onde observo e desenvolvo esta pesquisa: do lugar do intérprete de Língua de Sinais, entre os alunos surdos que frequentam uma escola pública de educação básica. Desde meados de 2009 atuo como intérprete educacional, em duas escolas da rede pública do município de Ijuí, e a partir de minha trajetória em meio aos surdos e a sua escolarização, procuro problematizar alguns pontos que emergem de seu cotidiano escolar, principalmente no que diz das trocas comunicativas estabelecidas junto aos professores, colegas, direção, enfim, a comunidade escolar. Deste lugar, vislumbro práticas que, talvez não obtivessem êxito sem a minha presença, já que a

comunicação entre professor/aluno surdo e aluno ouvinte/aluno surdo se mostra ineficiente sem esta intermediação.

É daqui que presencio, ainda, inúmeras defasagens entre a fala dos ouvintes e aquilo de que me aproprio e direciono aos surdos em LIBRAS. É justamente sobre este diálogo entre ouvintes e surdos e os entraves interpostos a ele, em virtude de sua ocorrência em duas línguas distintas, que recai a ênfase deste estudo. Imersa no cotidiano escolar proponho uma investigação que diz dos diálogos e da falta deles entre surdos e ouvintes, e da significação que estas interações adquirem para cada um. Ou seja, sobre as trocas comunicativas estabelecidas entre surdos e ouvintes no espaço escolar e a possibilidade de criação de espaços que favoreçam os intercâmbios linguísticos entre eles.

Para tanto, chamo a conversa Gadamer, concordando com ele quando acentua que “a linguagem humana deve ser pensada como um processo vital específico e único, pelo fato de que no entendimento da linguagem se manifesta o ‘mundo’” (GADAMER, 2004, p. 575). A partir deste enfoque, encontramos-nos enredados em uma trama linguística que constitui a todos, através das interações comunicativas. Assim, passamos a pensar a educação e a construção de conhecimento por ela possibilitada, como uma ação dialógica, cujo objetivo pode ser alcançado em conjunto pelos sujeitos, mediada pela conversação, o intercâmbio direto estabelecido entre os interlocutores.

Busco, também, a interlocução com Stuart Hall, no que se refere às suas discussões em torno da identidade e da cultura, considerando que a cultura “não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se” (HALL, 1997, p. 23). Também nas instituições educacionais se faz necessário trazê-la ao centro de discussões, posto que, a cultura nos integra, nos constitui e se mostra como “condição constitutiva da vida social” (Ibidem, 1997, p. 27).

Entretanto, cabe lembrar que as interações culturais são concretizáveis de acordo com as expressões linguísticas convencionadas em uma língua comum, possibilitando aos sujeitos e/ou grupos atribuir e constituir sentidos para as coisas e para si mesmos, bem como comunicar-se em um mesmo horizonte cultural. Assim, a linguagem assume papel preponderante na constituição dos sujeitos e de suas percepções sobre si, sobre os outros e sobre o mundo a sua volta, (re) estruturando/organizando aquilo que denominamos: cultura.

Por meio desta premissa, interpelo-me acerca das possibilidades de intercâmbios culturais na escola, em meio a constantes incompreensões ocasionadas por diálogos fragmentados em duas línguas distintas. Questiono-me ainda, sobre a constituição de identidades nestas condições. Quais as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, dentro e fora da sala de aula, com os demais alunos, professores, direção e funcionários da escola? Será esta interação uma tarefa possível? Seria possível a “inclusão comunicativa”? Estamos incluindo estes alunos quando não conseguimos nos comunicar diretamente com eles?

O presente texto vem ao encontro da necessidade de problematização das atuais condições de escolarização oferecidas aos surdos, em escolas regulares de ensino. A relutância pela inclusão tem desacelerado as possibilidades de debate em torno das condições adequadas à educação de surdos nestas instituições. Lopes e Menezes nos convocam a reflexão quando levantam problematizações em torno das quais se ocupa a resistência à inclusão. Segundo elas: “os surdos resistem à inclusão como o simples colocar no mesmo espaço físico ou como o simples estar junto. Resistem a partilha do espaço quando esse é destinado à normalidade” (LOPES; MENEZES, 2010, p. 08). A simples disposição de sujeitos em um mesmo espaço físico não subsidia as condições necessárias para a inclusão destes sujeitos, sejam eles surdos ou ouvintes. Nem mesmo se pode inferir que as práticas pedagógicas sejam melhor desenvolvidas em escolas regulares ou em escolas especiais, embora as condições linguísticas se mostrem mais adequadas nestas últimas.

Neste sentido, mesmo que os surdos continuem sendo escolarizados em escolas especiais, sua inserção social requer a possibilidade de comunicação com os ouvintes. A sociedade é majoritariamente ouvinte, não podemos alterar esta condição, mas podemos proporcionar a disseminação da LIBRAS entre eles, favorecendo, desta forma, a inserção dos surdos em outros espaços, que não somente na escola. Penso que já passou da hora de ampliar os “horizontes comunicativos” dos surdos para que não se restrinjam somente ao seu seletivo grupo e para que possam comunicar-se com ouvintes nos mais diversos espaços.

Na tentativa de provocar algumas desconfortações na organização de nossas escolas, trazendo a tona pontos de reflexão acerca da qualidade dos serviços oferecidos por elas, confluem as indagações que direcionam este percurso dissertativo.

O eixo central desta investigação encontra-se assentado na importância da comunicação na inclusão escolar dos surdos. Assim, ao longo desta caminhada procuro favorecer momentos de diálogo entre surdos e ouvintes por meio da língua de sinais e, desse modo, entender de que forma os sujeitos surdos se constituem e quais os recursos de que se apropriam na comunicação com os outros – neste caso os ouvintes. Qual é a relevância das trocas ocorridas mediante olhares, expressões, gestos, movimentos, ou seja, aquelas formas de linguagem explicitadas nas entrelinhas das práticas escolares, para as quais a presença de intérprete se torna desnecessária?

Na tentativa de encontrar respostas para os meus anseios, busco um apoio dialógico nos escritos de Skliar, Larrosa e Bauman, entrelaçando-os aos autores supracitados – Gadamer e Hall – tomando como pressuposto principal, a interação comunicativa e suas contribuições/influências na constituição do sujeito.

E assim, neste início, destaco: não se faz objetivo deste trabalho levantar incontáveis pesquisas referentes à educação de surdos, não se faz objetivo, tampouco, alcançar uma verdade universal que possa ser generalizada para toda e qualquer situação, mas problematizar a perspectiva educacional atual, no que tange a educação de surdos em situação de inclusão no ensino regular. Assim, chamo a conversa, pesquisadores e escritores que possam contribuir para esta discussão, instigando a reflexão, nesta pesquisadora e nos prováveis leitores deste texto dissertativo.

1.1 OS CAMINHOS POR ONDE ANDAR

Os caminhos trilhados ao longo deste percurso investigativo estiveram apoiados na abordagem qualitativa de pesquisa. A escolha por esta perspectiva de estudo, deveu-se a sua abrangência contextual, ou seja, por meio deste enfoque são levados em conta “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2010 p. 29).

Através desta perspectiva metodológica, consolida-se o olhar sobre o sujeito, considerando as peculiaridades que o constituem, seus anseios, suas inquietações, suas relações, seu meio, sua cultura. Assim, trazendo as contribuições da hermenêutica, cada sujeito agrega valor particular a pesquisa de que participa, considerando que, “o caso individual não se limita a confirmar uma legalidade, a

partir da qual, em sentido prático, se poderiam fazer previsões” (GADAMER, 2004, p. 38), pois a compreensão singular e histórica dos fenômenos se torna intento do trabalho. “Por mais que a experiência geral possa operar aqui, o objetivo não é confirmar nem ampliar essas experiências gerais, para se chegar ao conhecimento de uma lei”, mais importante se torna a compreensão acerca de “como este homem, este povo, este estado é o que veio a ser, dito genericamente, como pode acontecer que agora é assim” (Ibidem, 2004, p. 39).

Desta forma, esta pesquisa buscou as experiências particulares de cada sujeito, os olhares de cada um, suas vivências e o que elas dizem sobre sua vida, sobre sua constituição enquanto sujeito, tentando colocar cada indivíduo em condições semelhantes de participação e importância para o estudo desenvolvido. Para tal, a abordagem qualitativa se mostra adequada, visto que visa a “ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 31), tornando as falas, discursos, narrativas dos colaboradores peças-chave para as discussões a que se dispõe a pesquisa, deixando de ser apenas dados. “Passa-se a advogar [...] a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (Ibidem, 2010, p. 31).

Tomando por base estes princípios, a presente investigação incursionou pela comunicação entre surdos e ouvintes, procurando interpretar o universo de significação que estes intercâmbios produzem entre seus interlocutores. Para tal, a coleta de dados pautou-se nas observações e intervenções do/no cotidiano escolar, trazendo ao palco as vivências desencadeadas entre surdos e ouvintes, dentro do espaço da escola onde atuo. Nessa perspectiva, tomo como base as interpretações possíveis a um estudo com viés etnográfico, utilizando as narrativas como instrumento de pesquisa.

A escolha pelo viés etnográfico se deu em virtude da proposição de (re) descoberta do ambiente da pesquisa, redimensionando-o para que possa se mostrar outra vez, por uma nova perspectiva, um outro ângulo. Segundo Cavalleiro (2010, p. 271), a “investigação etnográfica em ambientes escolares está relacionada com o desvendar e o compreender aspectos culturais do processo de ensino e aprendizagem”. De acordo com Pfaff (2010, p. 262), “a Etnografia é a prática social na qual o pesquisador toma parte da realidade social investigada”, o que se mostra adequado considerando o meu envolvimento direto no campo de estudo. No entanto, faz-se necessário um estranhamento com o contexto pesquisado, de forma

a garantir a parceria dos sujeitos pesquisados, trazendo ao centro das discussões, suas contribuições legítimas, ou seja, de tal modo que não estejam impregnadas somente com o ponto de vista do pesquisador e possam manifestar as colaborações destes parceiros de caminhada.

“Fazer etnografia em contextos educacionais significa – antes de mais nada – investigar um espaço social conhecido e familiar” (PFAFF, 2010, p. 259). A familiaridade ocasionada pela pesquisa no próprio local de trabalho e recapitulada pelos anos em que cada um de nós permaneceu no ambiente escolar traz os benefícios da proximidade – anterior a pesquisa – entre pesquisador e colaborador. Tal proximidade favorece as atitudes espontâneas que poderiam estar constrangidas pela timidez frente a um pesquisador “desconhecido”. As nossas atitudes frente àqueles que já fazem parte do nosso cotidiano podem ser distintas daquelas manifestadas junto a pessoas que nos são estranhas. Deste modo, a proximidade beneficia a pesquisa. Por outro lado, a intimidade com o contexto pesquisado dificulta o distanciamento necessário à análise, visto que já nos encontramos impregnados com concepções anteriores a pesquisa e que podem “contaminar” as discussões empreendidas.

Em suma, “a Etnografia visa reconstruir a perspectiva dos sujeitos do campo” (PFAFF, 2010, p. 256). Para tal, na coleta de dados, foram realizadas rodas de conversa com os participantes, na tentativa de abrir o leque de possibilidades de acesso as suas vivências, considerando que os discursos e narrativas observados vêm carregados de subjetividade, tornando singulares as experiências e a produção de sentidos, por elas acarretada.

Cabe ressaltar que o grupo selecionado é constituído por alunos participantes da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos/noturno – de uma escola pública do município de Ijuí/RS. Este grupo se constitui de 12 pessoas (3 surdos e 9 ouvintes). Tais sujeitos foram escolhidos de acordo com sua participação/envolvimento com o projeto anteriormente mencionado, o qual já vem sendo desenvolvido na escola: o “LIBRAS no recreio”. Este projeto visa ensinar a LIBRAS e favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes, em um mesmo espaço escolar. Assim, alguns alunos ouvintes decidiram participar deste projeto, com vistas a aprimorar a interação entre estes e os alunos surdos. O envolvimento entre estes sujeitos fez germinar em mim o desejo por pesquisar a importância da linguagem na constituição dos sujeitos e sua interferência na aprendizagem dos sujeitos surdos.

Cabe destacar que os sujeitos/colaboradores⁶ desta pesquisa foram convidados a participar, por meio de uma conversa preliminar, onde foram expostos os objetivos da mesma, salientando sua importância no âmbito educacional e os benefícios pessoais para eles, pelo fato de participarem de um grupo de estudos. Também foi esclarecido que todos os registros obtidos na fase de coleta de dados se tornariam subsídios para a escrita da dissertação e de artigos científicos publicados em periódicos da área.

Tendo discutido os pressupostos elencados como suporte metodológico para este percurso investigativo, mostra-se pertinente trazer ao texto alguns esclarecimentos referentes ao campo empírico, situando a escola escolhida como local de pesquisa, o contexto em que se situa, os personagens que a integram, sua atuação frente ao público a que se destina, bem como, outras informações relevantes.

1.2 O CAMPO EMPÍRICO: O LOCAL DA PESQUISA

A escola escolhida como campo empírico desta pesquisa – na qual foram realizadas as intervenções e a coleta de dados – será, aqui, denominada de “Escola Legal” (nome fictício). A Escola Legal é uma escola da rede regular de ensino do município de Ijuí/RS e conta com aproximadamente 250 matrículas divididas entre três turnos de trabalho, com abrangência desde a educação infantil até a oitava série.

Em 28 de abril de 1993, a Escola Legal conseguiu concessão da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, para a abertura e funcionamento de uma Classe Especial voltada ao atendimento de alunos surdos, por meio do Parecer nº 693/93, da Comissão Estadual de Educação.

Estes espaços, denominados de Classes Especiais, foram os primeiros lugares que as pessoas com necessidades educacionais especiais puderam ocupar, dentro das escolas de ensino regular. Com objetivos que vão desde o aprendizado e exercício de atividades de vida diária – para os mais comprometidos – a alfabetização – para os mais desenvolvidos – as Classes Especiais se mostraram “pontes” importantes entre a escola especial e a escola comum, visto que se

⁶ Todos os colaboradores leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo em anexo).

caracterizam como adaptações transitórias para o ingresso no ensino regular. No entanto, o que se verifica é que as Classes Especiais, muitas vezes, realizam o trabalho antes atribuído a Escola Especial e seu caráter “transitório” passa a ser desconsiderado, permanecendo os alunos “condenados” a frequentá-las por muitos anos, sem perspectiva de inclusão no ensino regular.

Cabe destacar, entretanto, que antes das Classes Especiais, apenas as Escolas Especiais demonstravam interesse pelo atendimento destes alunos – mesmo que a qualificação dos profissionais e o modo como transcorriam estes atendimentos tenha se mostrado questionável. Quando da sua criação, estes eram os espaços recomendados para o atendimento dos “anormais”⁷, já que nestas instituições não era permitido o convívio “perigoso” destes seres “defeituosos” com aqueles denominados “normais/perfeitos”. Veiga-Neto nos traz o que poderia justificar minimamente a necessidade de espaços a parte para aqueles considerados “fora da normalidade”. Segundo ele, a diferença/anormalidade pode ser compreendida “como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete a repetição, mas recoloca, a todo momento, o risco dos caos⁸, o perigo da queda” (2001, p. 208). Assim, sua presença junto aos, assim denominados, “normais” atua como elemento impeditivo de “que o sujeito moderno se apazigüe no refúgio eterno da prometida maioria” (idem, 2001, p. 208).

Mesmo reconhecendo a sua característica segregadora, vale destacar que antes da criação destes espaços distintos, que impediam o contato entre estes seres que insistem em burlar as normas e os “normais”, não havia espaço algum que pudessem frequentar. Nesse sentido não se pode subtrair o mérito das Escolas Especiais, pois somente com o seu advento as pessoas com deficiência – esta denominação sofreu várias alterações durante esta trajetória – e também os surdos, passaram a ter o direito a frequentar às escolas, provocando a ruptura com a completa segregação e vislumbrando a possibilidade de gradativa inserção na sociedade. E, a Constituição Federal de 1988, foi uma das pioneiras ao mencionar o

⁷ Termo utilizado “para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os ‘outros’, os miseráveis, o refugio enfim” (VEIGA-NETO, 2001, p.105).

⁸ O caos, de acordo com Bauman (1999) e Veiga-Neto (2001) se caracteriza como aquilo que está fora da ordem, o negativo da ordem.

direito à educação em instituições regulares de ensino para estas pessoas, em seu capítulo III, dizendo que: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 19).

Ainda nessa época, a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 – que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras” de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – veio corroborar com o que já havia sido mencionado na Constituição, estabelecendo que órgãos e entidades da Administração deveriam viabilizar “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 23-24).

Pode-se observar que, no final dos anos 80 e início dos anos 90, foram alinhavados os primeiros encaminhamentos educativos para as pessoas com necessidades especiais em instituições educacionais, sejam elas especiais ou regulares. Nesta época, também, já se previa a gradativa inserção destas pessoas nas redes regulares de ensino, neste caso, daquelas pessoas que demonstrassem estar aptas a se parecer o máximo possível com a regra, provocando pouco ou nenhum estranhamento naqueles que – a princípio – tinham o direito de frequentar estes espaços: os “normais”.

Neste sentido, a Classe Especial se mostrava como uma alternativa/via de acesso entre a escola especial e a escola regular, permitindo algum contato entre “normais” e deficientes. Ela se configurava, também, como uma ligação entre o ensino especial e o ensino regular dentro de uma mesma instituição. Assim, a abertura de uma Classe Especial, em 1993, foi uma conquista para a Escola Legal, considerando que por meio dela seria propiciado um espaço específico para o atendimento de surdos, dispondo de profissional habilitado e capacitado para atuar junto a eles.

Desde a sua abertura, a Classe Especial – da escola em questão – recebeu dezenas de alunos surdos adultos, por conta de seu funcionamento no turno da noite, junto às turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo ela, a única alternativa oferecida a estes alunos, visto que não havia outra escola no município dotada de disposição e de pessoal habilitado para este atendimento. Ressalta-se,

entretanto, que o número de alunos que concluíram o Ensino Fundamental, desde a sua abertura, mostrou-se baixo quando comparado aqueles alunos surdos que permaneceram neste espaço por anos e anos, embora sem avanços significativos até abandonarem a escola.

O Projeto Político Pedagógico e o Regimento da escola favorecem o permanente fracasso escolar dos surdos. Observa-se que estes documentos prevêm ações junto a eles no espaço da Classe Especial, mas não contemplam sua inclusão gradativa no ensino regular. Nem mesmo a hipótese de intérprete para aqueles que conseguissem superar as barreiras e adentrar o ensino regular era cogitada. Caso eles conseguissem chegar à 5ª série – considerando que a Classe Especial correspondia somente até a 4ª série – deveriam seguir por conta própria dali por diante. Assim, as expectativas que a escola tinha acerca das possibilidades de escolarização destes alunos eram mínimas.

Corazza (2006) traz para a discussão, aspectos relevantes acerca das condições atuais em que as escolas operam. Os levantamentos realizados por esta autora nos levam a refletir sobre a escolarização destes e de tantos “outros” (SKLIAR, 2003) que habitam nossas escolas e para os quais ela “gagueja”⁹. Corazza respalda suas inquietações em “três práticas linguísticas inter-relacionadas”, que estão descritas a seguir:

A primeira refere-se à condição de que a escola é ‘monoglota’: ela fala apenas ‘a sua’, não consegue falar outras línguas. A segunda prática manifesta-se nas situações em que, posta diante de uma língua ‘desconhecida’, a escola tartamudeia, hesita. A terceira é a de só ‘escutar’ aquilo que integra o seu sistema ‘linguajeiro’ (2006, p. 64)

Com base nesse pressuposto, pode-se perceber que a Escola Legal também “gagueja” frente aos surdos. É louvável a sua iniciativa na criação de um espaço para recebê-los em tempos em que a inclusão ainda era pouco debatida e quanto menos considerada viável dentro de escolas regulares de ensino. No entanto, sua “gagueira” teve início com a petrificação do processo, afinal, para os padrões da época, a implantação da Classe Especial contemplava as possibilidades de acesso à escola de que um surdo poderia supor, ou seja, ao disponibilizar uma sala e um

⁹ A palavra gagueira utilizada neste e em outros momentos do texto assume sentido metafórico. A gagueira manifestada pelas escolas pode ser observada em suas ações frente ao sujeito surdo, frente ao sujeito deficiente. Ao se deparar com ele(s) ela hesita, titubeia, vacila, enfim, gagueja.

professor que os atendesse, a escola já estava cumprindo com a sua função, sendo desnecessárias maiores discussões acerca da sua educação.

Limitaram-se os sonhos, as expectativas, os desejos e, principalmente, o gosto pela educação. Após cinco, seis e até mesmo sete anos frequentando a mesma sala, a mesma turma, desenvolvendo as mesmas atividades repetidas vezes, veio o desânimo, a desistência e aquilo que em anos anteriores havia se mostrado como uma porta aberta rumo a um futuro próspero, agora se mostrava como um limitador, pelo qual os surdos prescindiram da possibilidade e da crença de que poderiam atingir seus objetivos na escola.

Assim, a “gagueira” da Escola Legal não se limitou as diferenças linguísticas existentes entre surdos e ouvintes; foi além e contribuiu para a constituição de sujeitos incapazes, inaptos, iletrados, que possivelmente não chegariam além de um restrito conhecimento de palavras dispersas e operações matemáticas simples (adição e subtração). Neste lugar, de onde pouco se espera, eles não interferiam no cotidiano escolar e seu constante fracasso era atribuído a uma suposta inaptidão a aprendizagem, sendo protagonistas de uma “inclusão que exclui” (VEIGA NETO, 2001).

Alguns pesquisadores e estudiosos da Educação de Surdos e os próprios surdos, recomendam que a escolarização destes sujeitos ocorra, preferencialmente, em Escola ou Classe Especial, em virtude da possibilidade de diálogo em torno de uma língua comum, a LIBRAS. Há uma série de bons exemplos de escolas e classes especiais, que nos levariam a crer que esta seria a melhor alternativa. No entanto, na Escola Legal, a Classe Especial se transformou num retrocesso, num empecilho a aprendizagem, atravancando o desenvolvimento destes alunos e provocando a sua apatia. Talvez pelo desconhecimento de metodologias adequadas a sua realidade; talvez pela desatenção dos alunos após o cumprimento de dois turnos de trabalho; talvez pela sua idade avançada e pelos “engatinhamentos” na própria língua de sinais, da qual muitos deles tomaram contato após a idade adulta. Muitas são as hipóteses, muitos são os fatores que interferem no processo de escolarização destes alunos. Entretanto, o que se verificou nesta escola foi a ineficiência da Classe Especial frente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos que nela se encontravam.

Souza e Góes trazem para o debate a necessidade de (re) discussão no campo da Educação Especial, quando dizem que:

A Educação Especial deveria ser inscrita, ela também, no movimento transformador, e oportuno, da educação como um todo. Transformada por dentro, não seria assimilada pela educação comum, nem seria reduzida a um depósito de vidas improdutivas. Teria um papel educativo e crítico em relação à formação destes alunos, mas, principalmente, seria uma materialidade radicalmente distinta do que chamamos hoje de escola especial. Portanto, não se trata de optar pela inclusão na escola regular atual ou pela escola especial atual. Trata-se, na verdade, de compor alternativas institucionais que superem essa fórmula simplificadora (ainda que cheia de controvérsias) de configurar o problema (2009, p. 176).

Na tentativa de provocar algumas mudanças no cenário em que transcorria o processo educativo na Escola Legal e levando em conta os personagens que protagonizavam o espetáculo, nem se desconfiava que a incursão pelo desconhecido mundo dos surdos poderia ser semeada com algumas conversas/discussões sobre suas capacidades e sobre sua falta de lugar na escola, a fim de compor as alternativas institucionais de que falam as autoras acima. Para tanto, foi necessário considerar que, no caso dos alunos surdos, além das discussões necessárias acerca do local adequado e propício às suas aprendizagens, outra problematização se mostra pertinente. É, sobretudo a dificuldade no estabelecimento de relações comunicativas por meio de uma língua compreensível aos interlocutores da conversação, que se configura no entrave principal à sua inclusão em espaços regulares de ensino e, desta forma, a difusão da LIBRAS por entre os ouvintes (alunos, professores, funcionários, direção, etc) seria essencial.

Então, apoiada nas prerrogativas legais atuais, principalmente na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), trouxemos a discussão para dentro da escola, debatendo sobre os direcionamentos atrelados à proposta de constituição de uma educação inclusiva, tais como:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Como pode ser observado, em 2008 o ensino regular assumiu definitivamente o centro das práticas educacionais direcionadas a todos os alunos. Assim, a perspectiva inclusiva, que já vinha sendo proposta e discutida desde a Constituição

Federal de 1988, como alternativa viável e recomendada para os alunos com deficiência, toma corpo e assume o protagonismo do processo educativo.

Na tentativa de levantar alguns apontamentos/disposições direcionados especificamente aos alunos surdos, discutiu-se, também, a Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua de Sinais, reconhecendo-a e oferecendo outras providências. Esta lei reconhece a LIBRAS como língua materna dos surdos brasileiros e seu decreto regulamentar oferece diretrizes para o trabalho junto a estes alunos, segundo as quais cabe a escola:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;

b) tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - **apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos** (grifo meu);

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2006, p. 242).

Também a Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê a utilização de “linguagens e códigos aplicáveis” como a LIBRAS, “sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2006, p. 286), visto que esta aparece como segunda língua. Mais recentemente, no ano de 2010, foi regulamentada no Brasil a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. A ela está vinculada a expectativa de aumento de profissionais para atuar nesta área e a possibilidade de inserção destes alunos no ensino regular e nos demais espaços em que este serviço se faça necessário.

Estas questões foram amplamente discutidas durante um semestre, por meio de reuniões pedagógicas e “conversas de recreio”. Após este longo e minucioso debate, o grupo de professores do noturno se convenceu, por meio do diálogo, de que a Classe Especial não era mais o melhor espaço para os alunos surdos e os admitiu em suas turmas de ensino regular, no início do ano de 2010. A partir de então eles foram destituídos da margem, aproximando-se/misturando-se aos demais alunos da escola e rompendo as barreiras impostas por 17 anos de reclusão em um espaço à parte.

Vale ressaltar que, a partir de então, eles também fariam parte de uma organização curricular que se dá por totalidades, considerando que a Educação de Jovens e Adultos da escola está estruturada em seis totalidades, que correspondem às séries do Ensino Fundamental, durante as quais é cumprida uma carga horária de 4.400 horas, das quais 20% são realizadas em regime não presencial (a distância).

De outra parte, os planos de estudo e de trabalho diferenciados – previstos pelo Parecer nº 56/2006, do estado do Rio Grande do Sul – voltados a heterogeneidade ocasionada pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, não foram elaborados. Tais planos preveem ferramentas e recursos que favoreçam/possibilitem o acesso diferenciado destes alunos ao conhecimento, tendo em vista as suas necessidades específicas. No entanto, a interpretação deste parecer pela pessoa responsável pela área da Educação Especial, na 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), ocasionou a não inclusão destes planos no plano de estudos do ensino regular, tendo em vista a não aceitação destes na CRE.

Pode-se observar, partindo das discussões acima desenvolvidas, que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e de alunos surdos em escolas regulares de ensino está muito bem amparada pela legislação nacional. Entretanto, tem-se conhecimento de que a realidade de nossas escolas ainda deixa a desejar quanto à efetividade do processo. Por vezes, nem mesmo quem deveria oferecer subsídios para a sua concretização, como as coordenadorias e/ou secretarias de educação, tem conhecimento dos encaminhamentos adequados.

Beyer (2005, p. 63) nos traz um alerta dizendo que “de forma alguma documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional”, eles servem como direcionadores

de ações, mas não atuam por si só. “Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, de que a educação inclusiva é o melhor caminho [...] tal projeto fracassará” (idem, 2005, p. 63).

Mais do que isso, “não basta um decreto para uma transformação efetiva das práticas”. No caso específico da educação de surdos faz-se necessário considerar que “a legislação pode induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngue forem implementadas” (LACERDA, 2009, p. 27).

Desta forma, a discussão que proponho ao longo deste texto dissertativo tenta deixar de lado aquele espaço escolar que segrega e tenta iniciar, provocar e criar meios para a inclusão dos alunos surdos no ensino comum, reconhecendo suas potencialidades e aproximando surdos e ouvintes em uma mesma turma, em uma mesma escola.

Para tal, faz-se necessária a problematização acerca dos conceitos que compõe a problemática levantada e subsidiam o aporte teórico que sustenta este trabalho/texto dissertativo. Assim, no próximo capítulo serão levantadas questões pertinentes a língua, a linguagem e a interpretação – apoiadas, principalmente, em Gadamer – em contextos educacionais e sua contribuição para a educação de surdos em escolas regulares de ensino.

No terceiro capítulo proponho uma discussão que se dá em torno dos “outros” da cultura, pautada principalmente nos escritos de Skliar e Bauman. Esta discussão intenta movimentar a presença e a importância da interculturalidade em instituições educacionais, bem como levantar questões pertinentes a identidade e a cultura ancoradas em Hall.

Um dos esforços despendidos rumo à efetivação da inclusão de alunos surdos pode ser localizado no projeto “LIBRAS no recreio”, desenvolvido na escola e que será apresentado e discutido no quarto e último capítulo, juntamente a análise dos dados coletados por meio das atividades desenvolvidas e das experiências desencadeadas nos sujeitos da pesquisa em virtude destas.

A seguir, mergulhada nas discussões já desenvolvidas, tento aprofundar as problematizações teóricas que fundamentam os delineamentos do projeto “LIBRAS no recreio”, bem como deste texto dissertativo, aliadas as categorias de análise dos dados coletados. Os próprios dados emergirão esporadicamente entre as discussões, a fim de entrelaçá-los, desde já, ao suporte teórico que dá sustentação

a este trabalho. Tento discutir/problematizar questões relativas à linguagem e à interpretação no que concerne à comunicação entre surdos e ouvintes, bem como da sua constituição enquanto sujeitos imersos num mundo de constantes incompreensões.

**2. CONVERSAS DESPEDAÇADAS:
UMA DISCUSSÃO ACERCA DA LINGUAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES
NO UNIVERSO E NA INCLUSÃO DOS SURDOS**

*Estávamos em uma aula de LIBRAS,
Nós ouvintes e dois surdos¹⁰,
Mãos velozes a ensinar,
Olhares atentos aos sinais,
Alguns demonstravam compreensão
Outros tantos pouco entendiam...*

*No intervalo: um café, uma mímica e uma história...
Um café pedido a quem não compreende LIBRAS,
Um café associado à imitação de uma vaca,
E um murmúrio tentando falar: forte.
Uma atendente perplexa tentando interpretar o pedido.
E uma história contada aos ouvintes ao final do episódio.*

Por fim, foram atendidos...

*Observa-se: a dificuldade gerada pela diferença linguística,
A habilidade dos surdos em se fazer compreender,
As estratégias de que se pode dispor para solicitar um café
E as estratégias necessárias a interpretação do pedido.*

*(Dia 14/05/10 – aula de LIBRAS no curso de Pedagogia na Universidade
Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI).*

O episódio acima descrito narra a tentativa de comunicação entre três pessoas em línguas distintas, por meio de diferentes “canais” de comunicação e a dificuldade vivenciada por elas para solicitar algo que, para nós, ouvintes é corriqueiro: pedir um café. Este ato está tão introjetado em nossa vida, que nem nos damos conta do quanto ele pode se tornar complexo para quem não dispõe dos mesmos meios que nós para fazê-lo, ou seja, da fala. Faço uma pequena interrupção para lembrar de um apontamento que nos faz Bauman (2005, p. 47) ao

¹⁰ Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa escrita, de modo a propiciar o seu pleno desenvolvimento e garantir trânsito em diferentes contextos sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 10).

dizer que “sempre há um número demasiado *deles*. ‘Eles’ são os sujeitos dos quais devia haver menos – ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. ‘Nós’ são as pessoas das quais devia haver mais”. Reconhecendo a complexidade e a necessidade desta discussão, retomo e aprofundo a questão acerca da organização da sociedade e dos espaços destinados ao “nós” e ao “eles” no último capítulo.

2.1 O DESPEDAÇAR DAS CONVERSAS: AS ORIGENS DA DIFICULDADE COMUNICATIVA

A comunicação entre surdos e ouvintes se encontra basicamente dificultada por ocasião das modalidades de língua utilizadas por cada um dos interlocutores da intenção comunicativa, sendo ela apenas uma intenção, posto que – como veremos mais adiante – o diálogo exige como premissa, o entendimento em torno de uma língua comum. Assim, são problematizadas nesta seção as bases conceituais a que se referem os entraves que impedem a fluência destas conversações, bem como as condições para que elas se façam possíveis. Como ponto de partida para os debates pretendidos, faz-se necessário conceituar e discutir a(s) língua(s).

Por língua, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, podemos compreender “o sistema de signos vocais, eventualmente gráficos, próprio de uma comunidade de indivíduos, que o utilizam como instrumento de comunicação e expressão”, pode ser entendida, também, como o “conjunto de termos de um idioma e das regras de sua gramática” (LAROUSSE, 1992, p. 690).

Gadamer, parafraseando Humboldt – um dos fundadores de “moderna filosofia da linguagem” (2004, p. 566) – teoriza acerca da relação/implicação mútua existente entre o indivíduo e a própria língua. Segundo ele, existe uma liberdade limitada do homem sobre a língua, visto que ela sempre traz consigo um conjunto de significados que remete a uma anterioridade histórica. Assim, a “vivacidade” da língua pode ser experimentada, por meio da fala, de forma que, “inclusive o mais remoto passado permanece vinculado ao sentimento do presente, já que a língua percorreu seu caminho por entre as sensações das gerações primitivas, conservando em si seu hálito” (Ibidem, 2004, p. 569).

Este mesmo autor define as línguas como “produtos da ‘força do espírito’ humano” (GADAMER, 2004, p. 567), observando que cada uma delas estaria “em

condições de alcançar o objetivo geral que se procura com esta força natural do homem” (Ibidem, 2004, p. 567). Neste sentido, a capacidade de comunicação por meio de uma língua seria inerente ao ser humano, podendo ela ser manifestada através de línguas distintas.

Segundo estudos que remetem ao campo da linguística, mais especificamente aos estudos de Chomsky (1998), todos os seres humanos nascem com uma espécie de dispositivo, um *input* para a construção da língua materna¹¹ de seu local de origem, que seria automaticamente acionado, logo que este indivíduo entrasse em contato com sua língua. Para ele, a capacidade humana para a linguagem seria uma “propriedade da espécie” (Ibidem, 1998, p. 17), desta forma, os surdos encontram-se incluídos nesta definição, dispondo, também eles, dos aparatos necessários a constituição de uma língua, mesmo que em modalidade distinta.

No entanto, a ascensão da LIBRAS ao *status* de língua levou muito tempo, como já dissemos. No Brasil, ela foi reconhecida como tal somente em 2002. O empreendimento de que se lançou mão na busca pelo seu reconhecimento pode ser observado em Gadamer que, mesmo nos anos 90, não a reconheceu como língua, ao se remeter aos “surdos-mudos¹²” dizendo: “a linguagem não é uma linguagem própria de gestos, que se expressa por gestos, mas a cópia que substitui a linguagem fonética articulada através de gestos igualmente articulados” (2004, p. 574). Cabe observar que ele se refere à linguagem e não à língua, observando seu canal de expressão. Entre os falantes a utilização de gestos é habitual, pois estamos em constante movimento, gesticulando enquanto falamos. O que se faz necessário ressaltar é que, não dispondo de um canal auditivo que possa servir de referência para a construção da oralidade, os surdos dispõem desta “linguagem de gestos” como língua.

Mais uma vez, a ausência da oralidade limita a concepção acerca desta língua, tratando-a como uma imitação da língua falada. Nesta perspectiva, pode ser observado o envolvimento da fala, do canal oral-auditivo na concreção da língua, visto que suas manifestações se encontrariam articuladas pelos aparelhos auditivo e

¹¹ Língua utilizada pelos nativos do local onde nasce o indivíduo.

¹² Termo usado até bem pouco tempo atrás, direcionado as pessoas surdas, pressupondo, equivocadamente, que a surdez implicasse, necessariamente, o mutismo. No entanto, nos dias atuais, esta terminologia não é reconhecida.

fonoarticulatório. No entanto, sabemos que a LIBRAS possui uma estrutura que lhe é própria e que, por meio dela, podemos comunicar da mesma forma que as demais línguas, com o diferencial localizado no canal de comunicação, distinto das línguas orais.

Skliar (1998, p. 24) alerta que a língua de sinais e a língua oral “não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade – mental – da linguagem”. Neste sentido, Brito realiza a diferenciação entre as línguas orais e de sinais:

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais (1997, p. 2).

Partindo do princípio de que a surdez é, antes de tudo, “uma experiência visual, e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo ao seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 27-28), podemos verificar a compatibilidade da LIBRAS com a surdez. Brito nos alerta para o “bloqueio” dos surdos para contato com qualquer língua pela via oral. Diz ela (1997, p. 3): “os surdos só vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo”.

As línguas manifestam as concepções de mundo, a cultura, os costumes de seu povo de origem, além de possibilitar a comunicação entre as pessoas. Assim, cada língua traz consigo marcas características que remetem a este povo. Suas expressões refletem os hábitos a que servem. A linguagem, no entanto, subsidia este mundo e, segundo Gadamer (2004, p. 571), ela “não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, nela se representa o mundo”. Por meio dela se cria e se transforma o mundo, a cultura, os hábitos. Larrosa (2002, p. 20), referindo-se a linguagem, diz que “o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra”.

A língua nomeia, por meio das palavras, os fatos/coisas do mundo e cada língua o faz com relação a um mundo em particular: o do povo/comunidade a que se

destina. Através da linguagem estes mundos podem ser (re) construídos e acessados pela língua que os remete. Fatos ocorridos em tempos remotos podem ser (re) descobertos e (re) interpretados por meio dela. Episódios vividos por cada um de nós podem adquirir novas nuances a cada relato e assumir sentidos distintos por meio de ênfases ou omissões de suas partes.

Uma palavra ou um sinal da LIBRAS – para esmiuçar a questão – podem ter significados diversos em uma mesma língua, exemplificando a forma como esta se encontra atrelada a cultura de seu povo de origem, que a ela atribuiu significado. Podemos observar, então, que a linguagem é variável, para o homem, não “só no sentido de que existem outras línguas que podem ser aprendidas. Para ele, ela é variável também em si mesma, na medida em que lhe dispõe diversas possibilidades de expressar a mesma coisa” (GADAMER, 2004, p. 574).

Skliar (2002, p. 5), referindo-se a Larrosa, diz que “toda a palavra é, ao mesmo tempo, no mesmo tempo, o confuso resultado de um jogo tríplice: a palavra que se diz – e/ou que eu digo –, a palavra que é ouvida – e/ou que você ouve –, e a palavra que é”. Verifica-se, por meio desta assertiva, a amplitude de possibilidades de sentido assumida por uma mesma palavra, podendo ser observado o universo de infinitas alternativas que nos oferece a linguagem.

É ela (a linguagem) uma das principais características que diferencia os seres humanos de outras espécies, pois nenhum outro ser vivo conhece formas tão bem estruturadas de transmitir mensagens entre sua espécie. “Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas este estar-aí do mundo é constituído pela linguagem” (GADAMER, 2004, p. 571). Cabe ressaltar, no entanto, que para as pessoas surdas há um entrave para a conversação junto a uma sociedade majoritariamente ouvinte e, por consequência, para a constituição de mundo, ocasionado pelas diferenças linguísticas existentes entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

Podemos observar lacunas no processo constitutivo destes sujeitos surdos filhos de pais ouvintes (realidade que se apresenta na maioria das famílias de surdos), já que esta formação pressupõe interações comunicativas compreensíveis, que envolvam, no mínimo, dois sujeitos. Neste sentido, Stumpf (2008, p. 25) alerta que: “uma família ouvinte bem orientada e que tenha acesso à aprendizagem da Língua de Sinais, junto com seu bebê, não vai necessitar de recursos extraordinários para dar-lhe uma boa educação”. Caso as famílias se dessem conta precocemente

da importância destas interações junto a seus filhos, não haveria a necessidade de discussão e de construção de uma língua na escola, tanto melhores seriam as possibilidades de escolarização destas crianças.

Entretanto, a linguagem entendida por Gadamer (2004, p. 560) como “o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa”, no caso da sociabilidade de pessoas surdas que vivem/convivem numa comunidade de ouvintes, não se mostra compreensível. No processo de comunicação há uma defasagem nos sentidos originais entre quem direciona o sinal e quem o visualiza, prejudicando a compreensão da mensagem em seu sentido primeiro, mesmo sabendo que, na comunicação é impossível uma unidade de sentido totalmente transparente, frente a todos os sujeitos que se comunicam, pois toda compreensão está ancorada no “horizonte de sentidos”¹³ (GADAMER, 2004) do sujeito que interpreta.

A compreensão mútua é instigada pela “fusão de horizontes” – quer dizer, horizontes cognitivos, induzidos e ampliados no curso da acumulação da experiência de vida. A “fusão” exigida pela compreensão mútua só pode ser o resultado da experiência compartilhada, e esta é inconcebível sem que haja um espaço compartilhado (BAUMAN, 2004, p. 138).

Ou seja, haverá entendimento e construção de conhecimento à medida que nossos conhecimentos prévios entrarem em acordo com os de outros em um espaço comum. Dessa forma, a inclusão destes alunos surdos adultos no ensino regular – mais especificamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – já se encontraria justificada por este único elemento: a criação de um espaço onde pudessem ser compartilhadas vivências e alargados horizontes. Contudo, para que ela se efetive, é imprescindível que haja comunicação. Como complicador para a questão, a escola se mostra como o local de aprendizagem de duas línguas, a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita, posto que a maioria dos alunos surdos tomam contato com a LIBRAS somente na escola e já trazem de casa códigos de comunicação (horizontes de sentido) que não são universais, o que dificulta ainda mais a integração e a aprendizagem. Torna-se necessária, assim, a disponibilidade

¹³ Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes, etc. (GADAMER, 2008, p. 399). Considerando que cada sujeito parte de seu próprio horizonte no diálogo, compreender é sempre o processo de fusão de horizontes presumivelmente dados por si mesmos (Ibidem, 2008, p. 404).

de acesso a língua de sinais oficial para que os entendimentos possam vislumbrar possibilidades de ocorrência.

Bauman nos diz ainda que, caso a comunicação se resumisse a simples troca de informação, tornando desnecessária a “fusão de horizontes”, “então, em nossa era da internet e da rede mundial, o contato físico e compartilhado de espaço e experiências teriam se tornado redundantes” (2004, p. 138).

Com o advento de proposições de constituição do conhecimento e do sujeito, a partir do diálogo, nas trocas linguísticas entre os diversos atores e não mais por meio do tomar conhecimento solitariamente, embasado única e exclusivamente, na ação de um indivíduo sobre o objeto de estudo e em todo o universo de significações que esta experiência adquiria para ele; passamos a olhar o mundo – e as experimentações a partir dele – de outra forma. Abrimos mão de sermos conhecedores únicos de um saber e passamos a compartilhá-lo e a apropriar-nos de saberes externos a nós – constituídos por outros – e considerá-los como válidos, por meio do diálogo. Cruz, apoiado em Gadamer, diz que “a linguagem não se reduz a captações via intelecto de um sujeito conhecedor, muito menos pode ser avaliada nas condições de contextos objetiváveis passíveis de isolamento” (2010, p. 47).

Apoiada neste pressuposto, a linguagem vestiu-se com nova roupagem e passou de coadjuvante a protagonista no espetáculo da vida. Agora ela – a linguagem – constrói o conhecimento aliando as falas, costurando as interações entre sujeitos e constituindo-os. E aquilo que havia de solitário no conhecimento metafísico deixa de fazer sentido, já que somente podemos ser ou conhecer algo por meio da linguagem. É ela que nos constitui na abordagem comunicativa. Afinal, e de acordo com Marques (1993, p. 79), “o conhecimento não se constrói na reflexão isolada, ou no interior de uma consciência, mas de forma dialógica, processual, tendo como referências básicas o grupo e a linguagem usual”.

Na educação, esta mudança de perspectiva assume caráter fundamental, já que “destrona” o professor de um lugar de possuidor de todo o conhecimento, passando a admitir o diálogo, a conversa entre ele e seus alunos. Por esse caminho, o professor “não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos. E isso só pode ocorrer no espaço do diálogo, gerando uma atitude de autocrítica” (HERMANN, 2002, p. 86). Não que o conhecimento entre ambos – professor e aluno – deva ser equiparado, de forma alguma isto seria possível, já que o professor está

de posse de um saber constituído em alguns anos de formação, a nível de graduação e, por vezes, de pós-graduação; já o aluno, possui outro grau de conhecimento – nem melhor nem pior – que ainda está dando os primeiros passos rumo a algo mais complexo/elaborado. O que quero destacar é a mudança de perspectiva, pois pelo enfoque na linguagem e na comunicação, passou-se a considerar o aluno, como dotado de algum saber e não mais como alguém destituído de toda e qualquer experiência digna de ser compartilhada.

É deste lugar que admite as experiências dos alunos como merecedoras de atenção, que observamos o transcorrer das situações ocorridas com/entre eles e que serão discutidas a frente. Realocados neste espaço, cabe destacar que também eles se constituem por meio da linguagem e dos costumes de seu povo de origem (GADAMER, 2004). A partir desse princípio, podemos inferir que o sujeito surdo já denota “brechas” em sua constituição inicial, muito antes de supor a hipótese de um dia frequentar a escola, já que o “tomar contato” com os costumes do contexto familiar em que se encontra inserido pressupõe falhas, em função das dificuldades de comunicação, ocasionadas pelo descompasso entre os canais oral e visogestual, nos quais ouvintes e surdos se apóiam para fins comunicativos, respectivamente.

Desta forma, a escola assume a função de proporcionar acesso destes sujeitos a uma língua oficial e, a partir dela, possibilitar intercâmbios linguísticos entre eles e com os demais. Neste ponto, as turmas de EJA não se diferenciam das escolas de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, onde o ensino da língua de sinais se constitui no objetivo primeiro da escolarização. Lacerda (2009, p. 50) afirma que as crianças – e neste caso, também os adultos – “chegam à escola com um desenvolvimento incipiente e sem domínio de uma língua. É comum que só então iniciem a aquisição da língua de sinais naturalmente se as experiências educacionais o permitirem”. Também na EJA as incursões linguísticas estão sendo aprimoradas a cada intercâmbio e as trocas entre os surdos, com o intérprete, com os professores e com os colegas enriquecem o vocabulário e as vivências de cada um.

A presença dos surdos na escola carece destes intercâmbios comunicativos. Por muito tempo a “promessa educativa pretendeu eliminar o negativo”, o diferente, “desvalorizando a linguagem não oficial, rejeitando estilos de vida diferentes, enfim desautorizando uma ampla gama de diferenças culturais” (DUCHATZKY; SKLIAR,

2011, p. 126). É chegada a hora de reconhecê-los, autorizá-los a participar/interagir, considerando que, historicamente a educação se fundamentou como privilégio de poucos. Talvez a grande dificuldade que assola todo o processo educativo – quando se trata da educação inclusiva – resida na continuidade da pretensão de uniformidade dos indivíduos. É neste ponto que os surdos “infringem a regra”, que transgridem, pois não compreendem a língua falada e não se fazem compreensíveis; estão completamente “fora do padrão”. Corazza (2006, p. 64) diz que, caso a escola ouça, por distração “o murmurar de uma nova língua, faz de tudo para não reconhecê-la. Para nem se indagar sobre a sua estranheza [...] tapa os ouvidos, e joga a nova língua na vala do ‘incognoscível’, ou na patológica da ‘anormalidade’”.

2.2 RESTABELECENDO LIGAÇÕES: O TERCEIRO ELEMENTO

Mais uma vez a linguagem entra em cena e nos leva a refletir acerca da sua fundamental importância na vida de cada sujeito, bem como em seu processo de escolarização. É a falta de elementos que intermedeiem as trocas comunicativas entre surdos e ouvintes que, na maioria das vezes, faz com que eles permaneçam a margem, não se integrem aos espaços escolares e sociais.

Em função desse descompasso linguístico, fez-se necessária a participação de pessoas que compreendessem o que os surdos dizem e que pudessem direcionar a eles as falas que lhes cabem. Assim, surgiu a profissão de intérprete de língua de sinais e língua portuguesa – atividade que teve seu início, no Brasil, por volta da década de 80 (BRASIL, 2007). Os intérpretes de linguagens e códigos se valem da língua materna¹⁴ dos alunos surdos, para permitir/facilitar-lhes acesso aos conteúdos, informações, conversas propiciadas nas disciplinas das quais participam.

O apoio destes profissionais tem sido fundamental para a escolarização e para a inserção no meio social, dos sujeitos surdos, já que é pelo seu intermédio que eles têm contato com o mundo que os cerca. “É possível considerar que o tradutor e

¹⁴ A língua materna dos surdos se constitui de sinais convencionados pelos próprios surdos, da mesma forma que a Língua Portuguesa é formada de palavras convencionadas pelos falantes. Nesta ordem, os “sinais domésticos”, ou seja, códigos de comunicação criados por surdos no interior de suas famílias, não integram esta língua, sendo gradativamente substituídos por sinais reconhecidos na LIBRAS, quando em contato com outros surdos em suas falas.

o intérprete são profissionais ponte, ou seja, favorecem que uma mensagem cruze a ‘barreira linguística’ entre duas comunidades” (LACERDA, 2009, p. 16).

A relação estabelecida entre estes três corpos não pode ser admitida como uma relação qualquer, ela se constitui em uma tríade – quase um triângulo amoroso – onde a maioria das informações transmitidas entre os elementos passa por um corpo mediador, o intérprete. Justifica-se, pois, que “contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender” (KARNOPP, 2004, p. 106).

No entanto, Gadamer, nos alerta acerca do conteúdo implícito nas conversações e que pressupõe a interpretação de ambos os indivíduos, que delas participam. Segundo ele:

O processo de linguagem no qual uma conversa realizada em duas línguas diferentes é possibilitado pela tradução e transposição acaba sendo particularmente instrutivo. Aqui o tradutor precisa transpor o **sentido a ser compreendido** para o contexto em que vive o outro interlocutor. Mas é claro que isso não significa que possa falsear o **sentido que o outro tem em mente**. Ao contrário, **o sentido precisa ser mantido**, mas como ele deve ser compreendido em um novo universo de linguagem, precisa ganhar validade de outra maneira. Por isso, **toda tradução já é interpretação**. Podemos dizer, inclusive, que ela é sempre a consumação da interpretação que o tradutor deu a palavra que lhe foi proposta (Grifo meu) (2004, p. 497-498).

No caso dos sujeitos surdos, a informação seria duas vezes interpretada, o que dificulta – ainda mais – a “manutenção” do sentido original da mensagem. Para este autor (GADAMER, 2004, p. 498), “o fato de depender da tradução é uma espécie de tutela por parte do interlocutor”, já que mensagem é (re) formulada pelo intérprete e (re) transmitida a um dos participantes da conversação. Assim, a interpretação do interlocutor assume uma condição de dependência de um entendimento anterior, formulado pelo intérprete sobre aquilo que lhe foi dito. Diz Gadamer (2004, p. 498) ainda que, “quando a tradução é necessária, não há outro remédio a não ser adequar-se à distância entre o espírito da literalidade originária do que é dito e sua reprodução, distância que nunca chegaremos a superar completamente”.

Neste caso específico, “o acordo não se dá realmente entre os companheiros de diálogo, mas entre os intérpretes, que estão realmente aptos a se encontrar num mundo comum” (GADAMER, 2004, p. 498). Está implícita a esta conversação uma

dificuldade característica aos diálogos efetuados em duas línguas, que converge para a mesma dificuldade verificada na constituição de um sujeito, que não tem acesso a língua majoritária da sociedade, da comunidade e da família que o abriga. Seria ele, então, um estrangeiro em sua própria nação? Talvez esta fosse uma classificação adequada para as situações de diálogo que exigem um corpo mediador, afim de que sejam compreendidas entre os indivíduos.

Valendo-me destas contribuições e entendendo que o sujeito se constitui, constrói o conhecimento e as relações a sua volta, por meio da linguagem – e, considerando que a comunicação pressupõe um canal direto entre seus interlocutores –, podemos inferir que as práticas pedagógicas efetivadas junto aos surdos, em nossas escolas – sob o manto de ações inclusivas – não podem ser categorizadas como tal. Somente quando alunos e professores dialogarem em uma mesma língua haverá verdadeiramente inclusão, posto que: “onde há acordo não se traduz, mas se fala” (GADAMER 2004, p. 498). “De certo modo, para que possa haver acordo numa conversação, esse domínio da língua é uma condição prévia. Toda conversação implica o pressuposto evidente de que seus membros falem a mesma língua” (Ibidem, 2004, p. 499).

Não se faz objetivo, aqui, prescrever que os professores devam proceder suas aulas em duas línguas, ora para ouvintes, ora para surdos – isto seria caótico, além de humanamente impossível –, mas que eles conheçam minimamente a LIBRAS para estabelecer diálogos diretos com os alunos surdos em caso de dúvidas; para que consigam apresentar-se a eles ao início de um novo ano letivo, disciplina ou semestre; para que possam cumprimentá-los ao chegar na escola; para que possam lhes direcionar questões relativas a sua compreensão acerca do que está sendo exposto, dentre tantos outros intercâmbios importantes ao processo de escolarização que poderiam ser executados sem o intermédio do intérprete. Em suma, “é importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais”, visto que, “a responsabilidade de ensinar é do professor” (LACERDA, 2009, p. 35). “Na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao aluno surdo, pedindo ajuda ao intérprete apenas se necessário” (Ibidem, 2009, p. 36).

Nesta hora, coloco-me do ponto de onde observo as experiências desenvolvidas na escola: do corpo do intérprete, apropriando-me das trocas comunicativas que efetuei com Gadamer – em seus textos. Avisto daqui, a

necessidade constante de intermediação entre professores e alunos surdos. As trocas comunicativas diretas são ínfimas para não dizer inexistentes e talvez a comodidade que a presença do intérprete causa para ambos, minimize consideravelmente os esforços voltados à criação de um canal direto de diálogo e entendimento mútuo, fazendo com que se direcionem diretamente a este “instrumento” mediador em todas as conversações. Desta forma, a conversa ocorre entre aluno e intérprete e entre professor e intérprete.

Posso, aqui, direcionar-me a descrição de uma lista de problemas ocasionados em função da dificuldade de interação em sala de aula, como, por exemplo: o isolamento do aluno surdo dos demais colegas, a dificuldade na realização de trabalhos em grupo, a restrição de acesso as falas de colegas em situações de diálogo – já que a velocidade da fala faz com que muito do contexto se perca no tempo necessário a interpretação –, a escassez de recursos visuais que enriqueceriam as aulas e que poderiam ser interpretados diretamente pelos surdos, o domínio limitado do intérprete sobre os assuntos abordados em cada aula – considerando que este profissional não possui graduação em todas as áreas/disciplinas – entre tantas outras.

O próprio Ministério da Educação reconhece os problemas enfrentados entre professores e intérpretes, dizendo:

Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído (BRASIL, 2007, p. 60).

Nesse sentido, a inclusão destes alunos surdos junto aos ouvintes não pode ser levada a termo – no âmago de seu intuito inicial –, já que não há uma ligação direta entre aqueles que compartilham deste mesmo espaço: a sala de aula.

Assim, encontramos-nos há quilômetros de uma situação ideal de fala, isto é, de uma conversação que esteja norteadas pelos “princípios da reciprocidade e da simetria” e na qual todos os envolvidos disponham das “mesmas possibilidades de

intervir, perguntar e responder, de problematizar, interpretar, opinar, justificar, de decidir, ordenar, assentir ou opor-se” (MARQUES, 1993, p. 78). Tendo em vista a inexistência de um canal direto de interação e a defasagem de sentido da mensagem – que já sofreu uma interpretação prévia – podemos deduzir que a comunicação estabelecida entre professores ouvintes e alunos surdos não responde a nenhum destes princípios. Nem a reciprocidade, pois nenhuma das partes consegue compreender e obter respostas diretas da outra e, tanto menos a simetria, já que a informação só chega ao surdo depois de ter sido “absorvida”, interpretada/reformulada e observada no corpo – literalmente falando – do intérprete, o que pressupõe um tempo de execução. Nem mesmo as possibilidades de intervenção no diálogo podem ser equiparadas, pois até mesmo estas intervenções necessitarão de uma “intromissão” do intérprete, na conversão de algo compreensível em outra língua.

Desta forma, as condições de aprendizagem disponíveis aos surdos em situação de inclusão são muito diversas daquelas oferecidas aos ouvintes, visto que estão sempre “um passo atrás”, recebendo a mensagem depois deles, sem dispor de condições similares de apropriação do que está sendo exposto. Aqui o conhecimento da LIBRAS pelos colegas de aula se mostra imprescindível, visto que os diálogos travados entre colegas de turma podem ser profundamente esclarecedores, quando não há o entendimento do assunto que foi explorado em aula, por uma das partes. Colaborando entre si, os colegas poderiam chegar ao acordo que não foi possível junto ao professor e, novamente, o ensino da LIBRAS aos companheiros de sala de aula e de escola demonstra sua importância frente ao processo de escolarização de surdos.

Na tentativa de problematizar – ainda mais – esta questão, podemos nos questionar acerca de alternativas possíveis frente ao caos em que nos encontramos. Quais seriam as prováveis soluções para tornar a comunicação entre surdos e ouvintes o mais próximo possível de uma situação ideal de fala (se é que ela existe)? Talvez esta pergunta tenha como resposta apropriar-nos da língua materna dos surdos – a LIBRAS. Não vislumbro outro desfecho para esta “história”. Sem que os ouvintes aprendam a conversar com os surdos em LIBRAS – considerando que os surdos não dispõem de condições biológicas para que a recíproca se torne verdadeira – não haverá comunicação entre eles, mas sim entre surdo e intérprete ou entre professor e intérprete, como já foi dito acima.

Assim, a educação inclusiva de surdos e a constituição destes sujeitos – por meio da linguagem – será possível, caso haja disponibilidade de troca em uma língua comum, ou seja, quando conseguirmos estabelecer trocas comunicativas na LIBRAS. Por ora estamos – deficitariamente – exercitando algo a que nos atrevemos a chamar de educação, mas que – em virtude do contexto em que nos encontramos – se mostra como a alternativa possível. Quem sabe um dia, quando as escolas incluírem a LIBRAS como disciplina em seus currículos e o ensino desta não precisar das migalhas de tempo disponível ao recreio; quando os professores se interessarem de verdade por esses alunos, deixando de considerá-los como os “alunos do intérprete”; quando as famílias conciliarem esforços para propiciar acesso, desde a infância a sua língua materna; quem sabe nesse dia, poderemos continuar a conversa sobre as possibilidades comunicativas junto aos surdos.

No próximo capítulo, proponho discussão acerca dos intercâmbios culturais e da constituição de identidades em meio a contextos familiares, educacionais e sociais fragmentados. Sinalizo alguns caminhos para ultrapassar as barreiras linguísticas que interpõe o diálogo e tento problematizar possíveis discussões em torno da cultura no espaço da escola.

**3. A ESCOLA E SEUS OUTROS:
A SURDEZ COMO PERSPECTIVA INTERCULTURAL E POSSIBILIDADE
DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO**

*Agora eles integravam um outro espaço,
Misturavam-se a todos os outros que também se encontravam ali,
Não fosse pelas mãos que os denunciavam,
Nem se perceberia a sua “diferença”.*

*Mas eles eram diferentes,
Todos os viam assim, todos agregavam a eles a marca da falta,
No entanto eles... Ah! Eles sabiam o quanto podiam comunicar,
Só eles sabiam que suas mãos se articulavam da mesma forma que as bocas
que os nomeavam.*

Sua identidade se moldava de acordo com o lugar que ocupavam...

*Realocados neste novo lugar, quanta diferença,
Trataram logo de interagir e mostrar-se presentes...
Queriam ocupar um lugar em meio aqueles que há tempos já estavam ali,
Só eles sabiam o valor que este “circular por entre os ouvintes” assumia em
suas vidas,
A nova dimensão que este lugar ocupava em seus modos de ser,
Em seus desejos,
E, na expectativa que era depositada sobre eles desde que surgiram ali.*

*Seria produtivo?
Seria amedrontador?
Faria bem a eles? E aos outros?
Logo trataremos de descobrir...*

Presenciamos, nos dias atuais, uma fértil discussão acerca da presença da diversidade de culturas nas escolas. De acordo com Candau (2008, p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Considerando esta prerrogativa e as múltiplas possibilidades culturais, manifestadas diariamente em nossas escolas, tento problematizar, ao longo deste capítulo, alguns pontos que emergem de nosso cenário educacional, tomando como

pressuposto inicial as experimentações vivenciadas por mim e pelos alunos, no contexto de sala regular de ensino.

3.1 A QUESTÃO CULTURAL NA ESCOLA

A fim de delinear o recorte desejado para esta discussão, trago algumas considerações iniciais acerca da concepção de cultura que julgo – neste contexto – mais adequada e de que me aproprio ao longo deste percurso. Concorro com Hall, quando traz a cultura como o conjunto de “sistemas ou códigos de significado” que “dão significado às nossas ações” (1997, p. 16). Desta maneira, a cultura encontra-se intimamente ligada ao nosso modo – peculiar – de interpretar o mundo e as nossas expressões frente a ele. Estaria a cultura, então, implicada na linguagem? De acordo com as discussões efetuadas na seção anterior, vimos que por meio da linguagem se constitui o mundo humano, por seu intermédio são possibilitadas as manifestações acerca dele.

Hall diz que, na contemporaneidade, a cultura assumiu uma “condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” desta, devido a “uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’” (1976, p. 27). A virada cultural trouxe a linguagem ao centro das discussões de teóricos de diversas áreas, desde a Filosofia, passando pela Literatura, Feminismo, Antropologia, Sociologia e, mais recentemente, Educação. De acordo com estes estudos, a linguagem tem assumido o papel de constituinte dos fatos, deixando de ser apenas a relatora destes (HALL, 1997).

Cabe, então, a cada cultura a criação de dispositivos linguísticos que convencionem significados as coisas do mundo, por meio de sua língua, nomeando cada uma destas coisas. Dessa forma, as culturas elaboram seu sistema próprio de significados, estipulados no acordo entre os sujeitos que compõe seu povo ou comunidade de origem. No entanto, não se pode supor que todos os eventos assumam o mesmo sentido para os integrantes de uma mesma cultura, visto que “as culturas não são essências, identidades fechadas que permanecem através do tempo, mas são lugares de sentido e de controle, que podem alterar-se e ampliar-se em sua interação” (SKLIAR, 2011, p. 135). As matizes geradas pela

heterogeneidade de convenções constituem, assim, o que denominamos multiculturalismo.

Canclini traz uma concepção interessante no que concerne ao multiculturalismo. Segundo ele, “sob concepções multiculturalistas, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação” (2007, p. 17). Nesta perspectiva, a variedade cultural seria aceita/reconhecida com suas distintas manifestações e suas diferenças acentuadas, de modo que a elas caberia somente o respeito. Silva (2007, p. 88) diz que “as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem a sua produção”. No campo educacional, frequentemente, são observadas práticas guiadas por esta ótica, pelas quais as diferenças são reconhecidas, nomeadas, “respeitadas” e alocadas em um lugar à parte, de onde não desacomodem as práticas instituídas.

“Entendido dessa forma, o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo esses outros, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência sem remédio” (SKLIAR, 2011, p. 130). Os surdos encontravam-se autorizados a frequentar a Escola Legal, desde que permanecessem na Classe Especial e, desta forma, sua diferença era respeitada, suas necessidades linguísticas atendidas; no entanto, estavam fadados ao seu pequeno círculo de convivência.

Skliar (2011, p. 131) aponta a “diversidade”, amplamente discutida na atualidade, como uma das traduções possíveis ao multiculturalismo. Sob esta definição encontram-se os sujeitos marcados pelo “déficit”, de modo que, “quando se fala de diversidade, isso é feito para dar nome ou aos pobres, ou aos sujeitos com ‘necessidades especiais’”. O mesmo autor (2011, p. 131) continua dizendo que “ambos os casos são equivalentes a privação ou a um estatuto de minoridade”. Neste lugar, os surdos eram observados como figuras mitológicas na escola, aqueles seres estranhos que tinham o direito a frequentá-la, mas que permaneciam na última sala do prédio e de lá geravam representações de toda ordem na imaginação dos ouvintes. Sua existência era conhecida e respeitada à medida que se mantinham a uma “distância segura” dos demais.

Pautada nesta concepção multiculturalista, a educação incorre no “risco de fixar os sujeitos a únicas ancoragens de identidade, que é como condená-los a não ser outra coisa senão que aquilo que se é, a abandonar a pretensão de todo laço coletivo” (SKLIAR, 2011, p. 137). Tomando por base esta prerrogativa, fez-se necessário ressignificar as posições dos sujeitos surdos e as práticas a que se encontravam submetidos na Escola Legal. Não pretendo despertar a compaixão para com os surdos, mas trazer para o centro do debate os seus modos de ser; a sua presença no espaço da escola; o seu espaço na escola, e, principalmente, a sua cultura, de modo que possa assumir importância, sem deixar de reconhecer as lutas pelas quais foi sendo moldada e posta a prova.

Conforme Stumpf, “para além da crítica o momento é de propor” (2008, p. 15) e, na tentativa de ultrapassar a mera apresentação dos problemas, sugiro a problematização de outro enfoque debatido em Canclini e em Candau, para a questão cultural. Canclini sugere outra perspectiva para as relações entre as culturas: a interculturalidade. Este viés abandonaria a aceitação pura e simples da diversidade e implicaria na visão de que “os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (2007, p. 17). Assim, “a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca” (Idem, 2007, p. 17). Candau, por sua vez, “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” e, de acordo com ela, a perspectiva intercultural promoveria deliberadamente a “inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (2008, p. 22).

É possível perceber que, dentre as concepções¹⁵ levantadas e que descrevem posturas de atuação frente à diversidade cultural em nossos tempos, a intercultural se enquadra aos intentos de inclusão que tentamos problematizar por meio das atividades do projeto “LIBRAS no recreio”. Assim, apóio-me neste pressuposto na tentativa de possibilitar o diálogo entre as diferentes culturas evidenciadas no espaço escolar estudado, “não só no intento de conjurar as diferenças, mas também os dilaceramentos que nos habitam” (CANCLINI, 2007, p. 25).

¹⁵ Cabe salientar que as duas perspectivas discutidas não constituem toda a variedade de concepções que tratam desta temática. Existem outros enfoques que não serão debatidos neste texto.

Hall (1997, p. 32) nos alerta que “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas – sua própria cultura”. Dessa forma, também os surdos se instauram em torno de uma cultura que os afirme e represente. Apoiadas nas construções culturais desencadeadas na língua de sinais, existem pesquisas educacionais denominadas de estudos surdos, “onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, as histórias, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5).

Dessa forma, deixando de lado a perspectiva da falta e verificando a presença e a importância destes sujeitos na sociedade, os estudos surdos buscam fomentar a pesquisa em torno das características que os unem, que os tornam únicos e que permeiam suas vidas enquanto surdos. Através destes estudos as manifestações culturais surdas são trazidas para o centro e as mãos se põem a contar as tantas histórias que demarcam a sua trajetória; são postas a ensinar a LIBRAS àqueles que ainda não tiveram acesso a ela; as mãos se movem para transmitir os conhecimentos que os acompanham há tempos. As lendas criadas por eles e contadas nas rodas de conversa, hoje “dançam” livres nas mãos que habitam as comunidades surdas espalhadas pelo Brasil a fora e, assim, dão continuidade a estas representações específicas de suas culturas, perpetuando-as.

Fora destas comunidades, as culturas surdas também sofrem processos de hibridização¹⁶, misturando-se e modificando-se por meio do contato com outras culturas. No entanto, este “misturar-se” nem sempre ocorre de forma pacífica, pois o contato entre estas culturas pressupõem, como vimos anteriormente, trocas efetuadas por meio de códigos linguísticos compreensíveis a ambos os interlocutores. Como sabemos, encontra-se aí o grande entrave, visto que a diferença linguística é a protagonista dentre as problemáticas relativas à comunicação entre surdos e ouvintes (os outros da cultura neste caso). Tal dificuldade gera embates/contestações de ambos os lados frente ao entendimento e posterior assimilação de algo novo por cada um dos sujeitos. Desta forma, também para os intercâmbios culturais se faz necessária a criação de “pontes”, de caminhos que possibilitem a interação, na LIBRAS.

¹⁶ Termo utilizado por Canclini para se referir a transformação ocasionada em cada cultura ao entrar em contato com outras.

3.2 INFLUÊNCIAS INTERCULTURAIS SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO

Pautados na heterogeneidade de culturas existente no mundo contemporâneo – favorecida, cada vez mais, pela facilidade de intercâmbios humanos de nossa era digital e migratória –, podemos pressupor que a inclusão desta problematização nos espaços educativos se faz imprescindível. Desta forma, a cultura passou a ser reconhecida como parte integrante do sistema educacional de ensino, por meio de sua referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, nos quais consta como tema transversal, a pluralidade cultural. Essa inserção no campo educacional vem se intensificando gradativamente com a ênfase da política educacional, ao propor a valorização da diversidade de culturas, que vem sendo muito debatida. Sabe-se, desde então, que tal proposta poderá se mostrar benéfica, caso tais culturas possam assumir um espaço dentro do contexto educacional e não sejam, mais uma vez, silenciadas. Candau (2008, p. 16) afirma que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Mesmo após a incorporação de novos paradigmas no discurso pedagógico, a mudança da prática curricular é um processo moroso, que exigirá tempo para ser levado a termo, tal como está proposto. No entanto, esta tem se mostrado uma reviravolta paradigmática importante rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, intentando a construção de um lugar onde cada um possa se sentir importante tal como é, com suas particularidades e suas semelhanças, sem discriminação. Não que esta seja uma caminhada pacífica e sem lutas, muito pelo contrário, considerando a historicidade das construções culturais, sabe-se que são “atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2008, p. 23). Entretanto este é um embate necessário, pois somente quando nos reconhecermos como parte integrante e importante do contexto em que estamos inseridos, a inclusão poderá assim ser chamada.

A diferença compõe estas lutas, está na sua razão de existir, ao mesmo tempo em que “está no chão da escola” diz Candau (2008, p. 25). Ela constitui a base de todo o processo educacional, no entanto, a tendência a sua

homogeneização inviabiliza o seu reconhecimento. “Tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais” (Ibidem, 2008, p. 25). Contudo, o que se verifica no interior de nossas instituições educacionais é uma variedade cada vez maior de sujeitos desiguais, portadores de modos peculiares de interpretação de tudo que ali transcorre, que são desconsiderados. São eles produtos de uma “excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola” (ibidem, 2008, p. 27). Tal realidade tem provocado inúmeros fracassos escolares, resultando em baixa auto-estima e distintas manifestações de desconforto e mal-estar, quando não originam a evasão escolar destes alunos.

Quais seriam, então, as alternativas frente a este quadro? Costa propõe a criação de espaços que permitam o desenvolvimento das subjetividades inerentes a cada um de nós:

Talvez seja a falta de ajuste entre o lado de fora (a sociedade) e o lado de dentro (a psique e o sentimento individual) que cria possibilidades para acontecerem coisas imprevisíveis, impensadas, mas produtivas para equacionar aquilo que tem sido descartado em sistemas obcecados por encaixes perfeitos, ordem e regularidade. Talvez sejam os eus rebeldes, não resolvidos, gerados entre aquilo que se supõe que somos e aquilo em que não nos tornamos, que criariam possibilidades para o surgimento de outras subjetividades e de outras identidades, mutantes, incompletas, descentradas. Talvez devêssemos advogar por uma educação do desencaixe, em que a emoção, a imprevisibilidade e a instabilidade pudessem ser o estímulo para encontrarmos saídas inusitadas em direção a um outro mundo, talvez melhor (2008, p. 501).

A pluralidade de experiências que nos interpela a cada dia, em escolas que se pretendem inclusivas, nos mostra a necessidade de criação de alternativas inovadoras, inusitadas, várias. Uma educação que atenda aos pedidos (as vezes incompreendidos) direcionados a nós por cada gesto, por cada olhar... Candau (2008, p. 26) aponta que “favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos”. Ambas as alternativas enveredam para a valorização/reconhecimento das particularidades do “eu”, de cada “eu” presente na escola, demonstrando a necessidade de voltarmos nossos olhares para todos, mas, principalmente, para cada um dos sujeitos com os quais atuamos diariamente em nossas escolas. Talvez pudéssemos diminuir o abismo que separa professor e aluno, conteúdos curriculares e vivências diárias, escola e sociedade.

Tomar como pressuposto a consideração do outro no processo pedagógico implica em reconhecer que ele(s) se reconstrói(em) todos os dias, a cada prática

desenvolvida, a cada olhar que direcionamos a eles, a cada palavra de atenção, no carinho/aconchego que percebem, em nossas inclinações para eles. Também nas conversações entre os alunos pode ser verificada a transformação implícita a sua identidade. Ou seja, todas, absolutamente todas, as interações estabelecidas no espaço da escola interferem, direta ou indiretamente, na constituição de suas identidades enquanto sujeitos, bem como em suas aprendizagens.

Dessa forma, vale problematizar a concepção de identidade que adoto ao longo desta caminhada...

3.3 IDENTIDADES: OS MUITOS “EUS” QUE NOS HABITAM

O que são identidades? Maneiras próprias de conceber o mundo, a vida, a nós mesmos? Olhares que nos são lançados por outros e que integram a nossa própria visão a respeito do que nos constitui? Construções históricas e temporais que são alteradas a todo instante pelas situações que vivenciamos? Identidades nossas, identidades dos outros, dos tantos outros que nos tornam mais iguais ou acentuam nossas diferenças. Talvez todas as questões possam ser respondidas afirmativamente... Hall nos auxilia rumo a uma compreensão dizendo:

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles e assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos sobre “inglêsidade”, de investirmos nossas emoções, em uma ou outra daquelas imagens para nos *identificarmos* (1997, p. 26).

Assim, retornando as práticas desenvolvidas na escola, pode-se considerar que os diálogos/trocas estabelecidos entre estes sujeitos, participantes do projeto “LIBRAS no recreio”, interferiram na construção de suas identidades, influenciando-se reciprocamente. Aqui emerge uma das possibilidades de sentido atreladas a identidade: a identificação. Somente ao nos identificarmos com as falas, com as práticas, com as ações é que nos permitimos ser tomados por elas, extraindo algo que passa a nos constituir também.

As identidades destas pessoas e a minha foram transformadas, principalmente, pelo contato estabelecido entre o grupo. A língua de sinais favoreceu a comunicação e ao final se mostrou como um dispositivo desencadeador destes

intercâmbios culturais. É provável que, sem ela, o grupo de alunos pudesse demorar mais a se aproximar/identificar, ou, talvez, isso nem tivesse ocorrido.

A LIBRAS, aos poucos, foi se constituindo parte integrante destes alunos. Por meio dela, eles puderam estabelecer relações, voltar olhares e enxergar o que poderia passar despercebido sem esta experiência. Ametista nos traz um relato que ilustra esta situação, diz ela: “– *Profe! Preciso te contar uma coisa. No final de semana conheci dois amigos do meu namorado. Eles são surdos. Conversei muito com eles e me surpreendi, porque entendi o que eles falavam. Eles me ensinaram vários sinais*” (*Diário de campo do dia 28 de maio de 2010*).

A aproximação de Ametista com os amigos surdos de seu namorado foi desencadeada por seu contato prévio com a LIBRAS e a conversação estabelecida com eles também foi possibilitada por meio deste contato. Assim, o conhecimento da língua já se constitui como parte integrante dela, de sua identidade como Ametista. Hall, mais uma vez pode contribuir para elucidar a questão, quando diz:

O que denominamos de “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (1997, p. 26).

Com base nesse pressuposto, podemos inferir que aquelas experiências que nos perpassam, deixam marcas em nossa identidade, de forma a nos definir como este sujeito em particular, diferente de outros, constituídos por outras tantas vivências diversas das nossas. O grupo de alunos que participou deste projeto, por exemplo, experimentou uma atividade diversa daqueles que optaram por não se envolver com ele. Ainda assim, cada um dos participantes a absorveu de uma maneira particular e que também se encontra ancorada nas demais experiências que o atravessaram no decurso da vida.

Entendendo a constituição da identidade como aquilo que nos integra, dentre as nossas vivências, podemos nos interpelar acerca desta constituição nos sujeitos surdos, já que, desde cedo, encontram dificuldades no estabelecimento de diálogos com os que lhes são próximos. O diálogo ou a ausência dele no ambiente familiar implica, desde logo, influências na constituição dos sujeitos, de modo que os surdos necessitam criar – na maioria das vezes – mecanismos próprios de interpretação do mundo e das relações familiares que são agregadas a sua identidade. O

investimento/expectativa da família neste sujeito, como dotado de potencialidades que lhe permitam a autonomia em sua vida, interfere diretamente em sua concepção de mundo e de si. Um lar que pouco invista neste sujeito pode favorecer a criação de uma identidade que se observe “deficiente”, incapaz de responder por si só. De toda forma, a postura familiar e as relações estabelecidas neste ambiente interferem na identidade dos sujeitos, na sua visão de mundo e nas suas interações com ele.

Os demais espaços por onde este sujeito possa circular, também perpassam sua constituição interferindo nela, com maior ou menor intensidade, dependendo do significado/importância que adquirem para ele. Hall traz uma definição importante para melhor explorar esta questão:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2001, p. 109)

Influenciada por uma série de elementos, Perlin (1998) – pesquisadora surda – propõe que as identidades surdas podem ser construídas, de acordo com a sua identificação/afinidade com a surdez e com a LIBRAS. Assim, a autora localiza cinco categorias fundamentais que as orientam, são elas: a) identidades surdas: das quais compartilham os sujeitos surdos, por meio de experiências visuais e, por consequência, da LIBRAS; b) identidades surdas híbridas: assumidas por indivíduos que nasceram ouvintes, mas que se tornam surdos ao longo da vida, por meio de variadas causas e se comunicam ora por meio da LIBRAS, ora por meio da oralidade; c) identidades surdas de transição: constituem aqueles sujeitos surdos que foram submetidos a cultura ouvinte e passaram a identificar-se com as identidades surdas, num processo de transição da identidade ouvinte para a identidade surda; d) identidades surdas incompletas: com as quais se identificam as pessoas surdas que foram submetidas a cultura ouvinte, sendo proibidas/impedidas de estabelecer contato com surdos, “há casos de surdos cujas identidades foram escondidas, nunca puderam encontrar-se com outros surdos” (PERLIN, 1998, p. 65); e, por fim, e) identidades surdas flutuantes: das quais se aproximam aqueles sujeitos

surdos que não conseguiram inserir-se na comunidade ouvinte por falta de comunicação oral e, tampouco, na comunidade surda por falta da língua de sinais.

A classificação apresentada por Perlin ocasiona a reflexão em torno das variantes que, segundo ela, determinariam as identidades surdas. Não que estas sejam a únicas identidades possíveis, elas são múltiplas, da mesma forma que múltiplos são os fatores que interferem na sua constituição. Nesta direção, não podemos inferir que estas definições esgotem as possibilidades de identidade existentes. No entanto, é válido destacar o posicionamento de uma pesquisadora surda escrevendo sobre surdos, na busca de uma essência/pureza surda. Segundo Lopes (2010, p. 128) é impossível a “tradução do *ser surdo*” da mesma forma como é impossível a “tradução universal da identidade surda. Não há uma essência surda [...] que possa ser lida na forma de ser, mas há uma forma de ver-se e de narrar-se que traz marcas comuns a um grupo específico”. Não podemos crer que haja apenas cinco formas de constituição de identidade para os surdos, suas identidades vão sendo produzidas por meio de suas vivências e das marcas que neles deixaram.

Marcas, portanto, não são somente traços materiais; marcas são, também, impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem marcados pelo outro e, por isso, diferentes em relação ao outro (LOPES, 2010, p. 119).

Nos constituímos surdos e/ou ouvintes de várias maneiras ao longo da vida, (re) formulando-nos com o passar do tempo, de acordo com as marcas em nós imprimidas pelas experimentações que vamos realizando. Da mesma forma, a cultura de um povo ou comunidade não pode ser definida por uma unidade única, posto que se constitui de variada gama de identidades que dela fazem parte. Desta forma, também as culturas surdas se encontram no centro de um processo em constante movimento. Cabe, então, “pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora dela” (HALL, 1997, p. 26-27).

Vale sublinhar que, muito antes dos desafios postos a estes sujeitos a fim de tomar contato com alguma expressão cultural, surgem entraves que dificultam sua comunicação no seio familiar, no local de onde deveriam provir os consolos, as conversas, os desabafos, as piadas, a diversão, onde deveriam sentir-se compreendidos. Inquieta-me a constituição destes sujeitos frente ao mundo, quando

nem mesmo dentro do lar em que habitam encontram um porto seguro, que afirme e sustente sua compreensão de si e do mundo.

Sabe-se que grande parte das pessoas surdas são oriundas de famílias constituídas por ouvintes, o que dificulta o processo de construção da LIBRAS, já que – em sua maioria – os membros destas famílias desconhecem tal língua. Esta informação provém – para além das referências bibliográficas que a mencionam –, em maior parte, de minha experiência junto aos surdos, considerando que todos os 19 alunos surdos junto aos quais atuo como professora, nas escolas em que trabalho, são provenientes de famílias que desconhecem a língua de sinais. Fato que se deve – em parte – ao desinteresse no aprendizado desta língua por parte das famílias, bem como à dificuldade de acesso a cursos que ofereçam suporte a comunicação entre eles, em LIBRAS.

Este contexto familiar provoca o contato tardio com a língua – que ocorre prevalentemente após a entrada na escola. Há uma série de implicações ocasionadas em função deste atraso na construção da língua, no entanto, ater-me-ei, aqui, apenas a relação comunicativa e sua influência na constituição do sujeito e da cultura, ressaltando a importância de uma língua comum entre surdo e ouvinte que não pode ser outra, a não ser a LIBRAS. Torna-se necessário dizer que a língua de sinais se mostra como importante elemento facilitador nos intercâmbios culturais entre surdos e/ou entre surdos e ouvintes. Neste sentido, o contato tardio com este código linguístico dificulta o processo de construção de conhecimentos e de integração social. Porém, não se pode crer que não haja sujeito surdo, construção de conhecimento e processos de significação fora desta língua.

Então, parte considerável da tarefa educativa direcionada a estes sujeitos é despejada sobre os ombros da escola, já que esta se mostra como um espaço no qual estes indivíduos poderão se tornar “civilizados” (BAUMAN, 1998, p. 8), onde se tornarão cidadãos e onde – pressupõe-se – encontrarão espaços e pessoas com os quais poderão comunicar-se. Assim, a escola se constitui como ponte entre a falta de comunicação e a possibilidade de diálogo.

Mais uma vez, aqui, reafirma-se a importância da língua de sinais, somente por meio dela, as interações surdo/surdo e/ou surdo/ouvinte serão, efetivamente, possibilitadas – considerando que os surdos não dispõem de aparato auditivo capaz de identificar e reproduzir a fala, para assim constituir a linguagem oral. Silva vai além e nos alerta quanto ao seu uso, dizendo que “não basta ensiná-la (a língua de

sinais) ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados” (2005, p. 38).

Hoje, em virtude dos processos de inclusão escolar e social, percebemos a importância destes atravessamentos culturais observados em uma mesma sala de aula e muito mais em uma mesma escola – digam eles dos sujeitos surdos ou de qualquer sujeito que participe do processo educativo. Sabemos que o rol de experiências é vasto em cada turma e mesmo em cada um e que, a descontextualização das aulas pode gerar consequências desastrosas em/para nossos alunos.

Todos os dias nos defrontamos com ampla diversidade de pessoas e experiências, num mesmo espaço escolar; todos os dias somos chamados a abrir nossos olhos e mirá-las mais de perto, a atender seus pedidos – aqueles que muitas vezes não estão postos tão as claras quanto gostaríamos – e a provocar pequenas transformações no/do espaço que ocupamos dentro da escola. A diversidade tem provocado inquietações em muitos de nós, já que se mostra, rotineiramente, presente em nossas salas de aula, desafiando-nos a voltar olhares para as peculiaridades de cada um e para o conjunto, a voltar a olhar bem... “Voltar a olhar bem, isto é, voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado” (SKLIAR, 2003, p. 20). O mesmo autor continua nos alertando que precisamos continuar “desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade” (2003, p. 20).

Nesse sentido, ainda pode ser observada alguma dificuldade originária em um modelo de escola, que por tanto tempo objetivou homogeneizar os indivíduos que por ela passaram. E Veiga Neto vem contribuir dizendo:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (2001, p. 110-111).

Longe de atrever-me a descrever verdades, mas na tentativa de inferir possibilidades – embasadas em observações ao longo de minha curta trajetória como professora e intérprete de LIBRAS – percebo que ainda há um longo caminho a trilhar rumo à desconstrução de muitos dos preconceitos que ainda atravessam grande parte dos profissionais da educação, que habitam nossas escolas. E, como diz Skliar, para que haja mudança no processo educativo “é necessário, primeiro, um profundo silêncio, uma longa espera, uma estética que não pulcra, uma ética mais desalinhada, deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a *homodidática* para *heterrelacionar-se*” (2003, p. 20).

Mas de quem é mesmo que estamos falando? Quem é(são) esse(s) sujeito(s) que se enquadra(m) – talvez esta seja a única categoria em que ele(s) se encaixe(m) – nesta classificação, a da inclusão? Falamos de negros(as), de homossexuais, de índios(as), de mulheres, de pobres, de cadeirantes e de quem mais? Falamos também em surdos? Muito pouco, já que a surdez ao contrário da raça/etnia, da opção sexual, do gênero, da roupa que se usa, da aparência física e da cadeira de rodas, é invisível aos nossos olhos. Logo eles – os olhos – que são a janela para o mundo, principalmente para os surdos, podem se mostrar traiçoeiros quando habitam outros corpos, quando se esquivam, quando não oferecem a atenção, quando desconsideram a condição visual, pressuposta pela surdez. Estes mesmos olhos parecem apenas se mover em direção a estes sujeitos em um movimento de surpresa e de indagação: “o que tanto faz mexer estas mãos?” e assim, continuam representando aqueles que não têm nada a dizer, já que não dizem, apenas “fazem mímicas” sem sentido e nos parecem engraçados aos nossos olhos curiosos.

Talvez este seja um discurso demasiado emocionado de uma professora/pesquisadora/intérprete, que tem paixão pelo campo educacional. Mas, neste momento, não vislumbro forma alguma de conceber o exercício do magistério, sem um profundo envolvimento, sem a entrega/doação do professor para com seu(s) aluno(s), independente de todas as marcas que o(s) atravessem e mesmo que a recíproca nem sempre seja verdadeira. E, nesse sentido, não haveria razão em uma prática disseminadora de preconceitos arraigados por gerações e que hoje não fazem o menor sentido. Mas o que pressupõe este envolvimento? De que forma podemos nos envolver com estes sujeitos? Talvez quando deixarmos de olhá-los com um sentimento de compaixão e passarmos a observar as potencialidades de

que dispõe, considerando que esta aproximação não se dará de outra forma, que não por meio do tomar conhecimento de sua língua – aquela que comunica e não apenas movimenta – e interagindo com eles.

Referindo-me novamente a construção dos espaços compartilhados de convivência de que fala Bauman (2004), interpelo-me acerca das intenções de que se reveste a atividade educativa inclusiva. O que mais poderia pretender a escola além de ser um local onde se possa exercitar a arte de negociar estes modos de convivência e onde se possam estabelecer significados compartilhados entre os que nela se encontram inseridos? Talvez tenha chegado o momento de a escola voltar-se ao humano que dela faz parte, deixando de tentar consertar as “peças falhas” que a constituem, observando que elas não impedem o funcionamento da “engrenagem”.

Segundo Arendt “a escola é [...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (1979, p. 238). Caberia a ela ensinar as regras do mundo aos que nela se inserem para que possam conviver com os demais e dar continuidade a ordem social. Remetendo-nos as escolas inclusivas, emerge um elemento novo: o convívio com aqueles que antes delas, permaneciam a margem. Sob esta perspectiva, espera-se que nas escolas inclusivas, também os sujeitos incluídos sejam educados respeitando estas normas, dentro dos limites impostos pelas suas necessidades específicas. Entretanto, na Escola Legal, as condições educacionais oferecidas aos surdos não correspondiam a estes intentos. Não há um mundo de ouvintes e um mundo de surdos, cada qual com as suas próprias regras, onde alguns possam usufruir de um espaço legitimado como verdadeiro e os outros devam permanecer em um espaço “menor”, menos válido, restrito. Tampouco se poderia imaginar que na condição de minoridade os surdos prescindiriam da ausência de regras, como aqueles a quem não cabe dever algum, nenhuma responsabilidade advinda desta posição de inferioridade.

Ainda de acordo com Arendt (1979, p. 246) “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte da vida”. O mundo contemporâneo tem um colorido de vários tons, cada cor assume uma nuance por ora semelhante, por ora distinta, no acordo possibilitado pelo diálogo entre as tintas. Cabe a escola contemplar a diversidade das cores, mostrar que elas existem e fazê-las interagir num processo de respeito entre si e às regras convencionadas por elas.

Contemplando o “arco-íris de culturas”, a perspectiva intercultural tem grande contribuição a dar, rumo a um entendimento plural das atuações possíveis e esperadas do sistema educacional em tempos de inclusão. Aqui não se fala somente de surdos, mas de toda e qualquer diferença. Assim, precisamos – para além da sensibilização – voltar nossos olhares a estes tantos e diversos outros que permanecem em nossa companhia durante as aulas e para os quais, muitas vezes, não nos atrevemos a voltar olhares e “olhar bem” (SKLIAR, 2003).

Aqui cabe sublinhar a importância deste movimento em direção ao outro, desta interação, conforme Canclini descreve:

Ao ficar deste lado do precipício, quase sempre se deixa que outros – deste lado e daquele – construam as pontes. As teorias comunicacionais nos lembram que a conexão e a desconexão com os outros são parte da nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos. Portanto, o espaço *inter* é decisivo (2007, p. 31).

Estamos construindo este espaço/ponte, tentando proporcionar meios para que ele ocorra, um passo de cada vez, para que um dia ele possa fazer parte daquilo que é denominado educação. Destaco, porém, que esta ainda é uma longa e lenta caminhada, com várias encruzilhadas à vista. Percebe-se uma necessidade urgente de adequação tanto de espaço físico, quanto – ou mais – de recursos humanos. Esta tarefa se caracteriza por uma revisão profunda em nossos conceitos/preconceitos, de forma a abrir-nos ao diferente, sem discriminá-lo. Não numa caminhada solitária, mas unindo forças com aqueles que já se encontram preparados e presentes no cotidiano escolar, o que é por ora denominado de ensino colaborativo – processo que necessita da colaboração entre os profissionais que atuam junto ao(s) aluno(s), ou seja, do professor de sala de recursos multifuncional, do professor de sala de aula regular, do intérprete, do auxiliar e da família.

Precisa-se considerar que o processo inclusivo – e aqui se considera a importância de todas as tantas possibilidades culturais existentes no contexto escolar – se constitui de muitos/pequenos avanços diários, ocorridos nas mínimas ações voltadas a estes alunos, na atenção que direcionamos a eles, no olhar interrogativo depois de uma explicação, no filme com legenda que passamos em aula, na explicação que se vale mais de imagens do que de palavras, na língua de sinais que os colegas passam a querer usar e que os surdos lhes ensinam, na apresentação oral em que eles podem usar a língua de sinais, associada à voz do intérprete, entre outras tantas ações disseminadas dentro do espaço escolar.

As estratégias para isso são várias e diversos educadores têm buscado fazê-las: de entrevistas com os pais e integrantes da comunidade a perfis dos alunos, de dinâmicas de apresentação a verdadeiros teatros, shows, etc... onde os educandos apresentam o cotidiano da sua vida, suas expectativas, seus gostos, suas artes. Enfim, atividades onde os sujeitos falam, tem voz e vez e não onde se sintam silenciados e silenciosamente ou agressivamente reagem a negação da sua expressão e do seu ser (ARANHA, 2005, p. 80).

Sendo assim – sem pretensões de diminuir a sua complexidade – o processo inclusivo assume um caráter muito pessoal, onde cada um dos participantes precisa dar o melhor de si, entregar-se a ele. Mas esta não é uma tarefa fácil, é uma reviravolta nos paradigmas que, por tanto tempo, homogeneizaram a educação e que, hoje, precisam lançar olhar para o diferente, para que não estejamos a “incluir para excluir” como afirma Veiga Neto (2001).

Não há receitas, o que há são tentativas de melhorar o atendimento direcionado aos alunos surdos ou que manifestem alguma necessidade educacional especial – seja ela cognitiva, física, sensorial ou de qualquer outra ordem –, sem esquecer dos excluídos por raça, gênero ou opção sexual. Sabemos que estamos trilhando um caminho que não é exatamente novo – talvez ele sempre estivesse a nossa disposição, porém, poucas vezes optamos por trilhá-lo –, no entanto, parece-me que somente agora começamos a percebê-lo. Este caminho – sem dúvida – nos possibilitará tornar o mundo mais humano; um lugar melhor para se viver. Um lugar onde “não produzamos simetrias onde as palavras se desfazem em desordem” e onde “não insistamos mais em nomear o inominável, em administrar as diferenças para mitigar a dor, em varrer para debaixo do tapete toda a banalidade produzida em torno dos outros” (SKLIAR, 2003, p. 28). Não sem luta, sem resistência ou sem conflito, mas vislumbrando dias melhores à frente.

4 O PROJETO “LIBRAS NO RECREIO”: CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR

*Eu estava ali...
 Eu e mais quatro alunos surdos...
 Todos os dias eu os olhava
 Todos os dias eu criava e recriava em minha mente formas de acabar com seu
 isolamento/segregação
 Todos os dias eu me perguntava o que os fazia persistir naquela mesmice...*

*Tentava entender como é a vida sem perspectivas,
 Sem comunicação,
 Sem conversa,
 Sem diálogo...*

*A cada dia me questionava sobre as suas expectativas,
 Por que é que eles permitiram ser colocados no lugar do não saber?
 Do não poder?
 Do não ser?*

*Qual a contribuição da escola na posição que ocupavam?
 Qual a minha contribuição na formação destes sujeitos?
 Resolvi agir,
 Precisava fazer algo por eles,
 Precisava destituí-los do lugar de incapazes.*

*Eu sabia que eles conseguiriam
 E... Conseguiram!*

Em meados de 2009 – três meses após a minha chegada na escola –, apoiada nas prerrogativas legais já descritas e na tentativa de viabilizar um espaço de comunicação entre surdos e ouvintes, elaborei um projeto que visava ensinar a língua de sinais aos ouvintes, fossem eles: professores, coordenadores pedagógicos, secretários, diretores e vice-diretores, funcionários ou alunos da escola.

O projeto era audacioso e, segundo a direção da escola, ninguém havia apresentado nada “tão bem formulado” até então. Surpreendeu, inclusive, a presença de referências bibliográficas ao final do mesmo. Constatação lisonjeira e ao mesmo tempo preocupante, visto que o exercício de escrita e a proposição de projetos eram mínimos ou até mesmo inexistentes na escola.

De princípio, a preocupação com a reformulação do processo de escolarização dos alunos surdos foi a mola propulsora por meio da qual me impulsionava a cada dia mais, rumo a desconstrução da Classe Especial e, consequente, inclusão destes alunos. Neste sentido, havia algumas medidas que se faziam necessárias. Para a concretização deste projeto precisei considerar que:

para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o **ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola** (Grifo meu) (BRASIL, 2008, p. 17).

A tomada de consciência acerca da necessidade do ensino da LIBRAS para os demais alunos e para os professores mostrava-se como a justificativa principal, sustentando o trabalho que pretendia realizar e, por si só, seria suficiente para convencer quem quer que fosse sobre a sua relevância frente a ação que estávamos prestes a executar: a inclusão dos surdos.

Já cansada dos velhos discursos que reverberam a falta de preparo dos professores frente a sua atuação com os alunos surdos¹⁷ e acreditando que “é somente nas questões locais que nossa ação ou inação ‘faz diferença’” (BAUMAN, 2004, p. 123), tentei propor um espaço de formação para estes profissionais, a fim de que pudessem tomar, minimamente, contato com a LIBRAS e efetuar algumas intervenções comunicativas junto a estes sujeitos.

O reconhecimento recente da autenticidade da LIBRAS como língua, desencadeado pela Lei 10.436/2002 – que em seu Art. 1º a qualifica como “meio legal de comunicação e expressão”, constituindo um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria”, capaz de transmitir “idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2006, p. 189) –

¹⁷ A diferença linguística em questão é suficiente para acionar o dispositivo de “não estou preparado(a) para atendê-lo(a)”, “não sei o que fazer”, “não tive formação para isso” ou ainda, “eu tenho o direito de não querê-lo(a) na minha turma”, nos professores.

poderia atenuar a falta de contato dos professores com esta língua, mesmo com a presença de surdos em seu meio há 17 anos. No entanto, a escolha pela participação ou não em um projeto que viria a se desenvolver em sua escola, durante um curto período do dia (15 minutos) por duas vezes na semana, demonstra a importância que estes sujeitos têm assumido nas vidas escolares destes professores. Torna-se cada vez mais cômodo colocar-se no lugar do não saber, já que este subentende “não ter responsabilidade sobre”. Logo, se não sei, não me cabe atuar frente à determinada situação. Como diz Corazza, a escola “tapa os ouvidos” (2006, p. 64) frente às diferenças, não as reconhecendo e, algumas vezes, esquivando-se das possibilidades disponibilizadas para o aperfeiçoamento de sua formação pedagógica.

Na tentativa de desvincular as práticas pedagógicas do campo do desconhecido, no que concerne a surdez, pretendia, também, tornar a LIBRAS uma língua presente no currículo da escola, da mesma forma que as línguas estrangeiras modernas já o são, o que me parecia perfeitamente cabível, considerando a demanda da escola. Reunindo estas idéias no papel, apresentei o projeto na escola e tive boa receptividade dos professores e da direção. Entretanto, demorei mais de um semestre para começar a desenvolvê-lo, tendo em vista a dificuldade enfrentada para encontrar um espaço em que os desdobramentos pertinentes se fizessem possíveis.

Pretendia tornar os surdos professores de sua língua, visto que o Decreto 5626/2005 dá prioridade aos surdos para o ensino da língua de sinais. Além do amparo legal, o desenvolvimento desta atividade poderia elevar a sua autoestima e mostrar aos demais, que eles também eram dotados de conhecimentos que mereciam ser compartilhados. Entretanto, não havia “tempo” disponível no espaço que compreende entre 18h30min e 22h30min para as intervenções que pretendia realizar.

Os alunos surdos manifestavam disposição/inclinação para o ensino, considerando que seriam os maiores beneficiados com esta atividade. Mas, com a dificuldade operacional enfrentada, tal ensino se encontrava em suspenso. E, o único e valioso resultado que consegui com meus “projetos de jovem recém formada” foi a desarticulação da Classe Especial da escola, atenuando o estranhamento existente entre os sujeitos presentes no ensino regular e no ensino especial, pois fariam parte de um único sistema: o ensino comum.

Bauman, em sua obra *“Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos”* nos remete a organização inerente a “todo o modelo de ordem”. Segundo ele, a ordem social torna o espaço seletivo e

exige que se cortem, aparem, segreguem, separem ou extirpem as partes da matéria-prima humana que sejam inadequadas para a nova ordem, incapazes ou desprezadas para o preenchimento de qualquer de seus nichos. Na outra ponta do processo de construção da ordem, essas partes emergem como “lixo”, distintas do produto pretendido, considerado “útil” (2004, p. 148).

Na escola, por muitos anos, ocorreu um processo semelhante que provocou a segregação dos alunos “inadequados” – aqueles que não demonstravam condições para construção de aprendizagens escolares– em espaços “especiais” de ensino. Da mesma forma que nos demais espaços sociais, eram produzidos “lixos” humanos nestes lugares. Os “lixos” eram constituídos daqueles que se mostravam diversos de seus pares considerados aptos e capazes de evoluir/aprender dentro daquilo a que a educação se propunha.

A fim de encerrar as atividades de um destes “aterros sanitários de lixo humano” (a Classe Especial) de que trata Bauman (2004), ao longo do segundo semestre de 2009, juntamente com a professora da turma de alfabetização, realizamos um trabalho conjunto agregando as duas turmas e desenvolvendo atividades que pudessem ser realizadas nas duas línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa), no intuito de possibilitar espaços de “convivência” mútua (BAUMAN, 2004). Este autor diz que: “quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme, mais tornam-se propensas a ‘desaprender’ a arte de negociar um modo de convivência e significados compartilhados” (2004, p. 134). Neste sentido, a escola vem se constituindo – mais a cada dia – em local de abrigo a diversidade, como um campo fecundo para a construção de espaços de convivência com ampla diversidade humana.

Sabemos que o compartilhamento de experiências entre sujeitos transcorre a partir de trocas linguísticas que, desde sempre, são o nosso meio de interação/comunicação com o mundo a nossa volta. Podemos nos comunicar de várias formas: palavras, olhares, gestos, sorrisos, mas a linguagem oral continua sendo a principal via de expressão. Através da oralidade manifestamos a maioria das nossas idéias, opiniões, angústias, sentimentos, conquistas, anseios às pessoas que nos rodeiam. Somos chamados a todo instante a utilizar nossos ouvidos e

nossa voz para as trocas comunicativas com os nossos pares. Temos curiosidade por compreender o que o outro tenta nos dizer e, na escola, não é diferente.

Mas como podemos considerar – ou pelo menos tomar conhecimento – do contexto, das vivências e das expectativas de um aluno/sujeito com quem não conseguimos nos comunicar? Como podemos nos aproximar de alguém e mostrar interesse pelas suas experiências, se não conhecemos a sua língua? Tomando por base estas indagações, pode-se supor que as trocas comunicativas entre os sujeitos que passaram a fazer parte desta “nova turma” somente poderiam ocorrer por meio da língua de sinais. Assim, iniciamos as atividades de ensino da língua – agora neste espaço – reconfigurando o projeto inicial e salientando que este se constitui num processo lento e que exige uma grande dose de paciência.

A princípio, a reação dos surdos – lembrando que nesta época contávamos com quatro surdos na escola – foi de desconforto, frente à incompreensão de seus colegas e, por várias vezes, o velho espaço da Classe Especial voltou a se mostrar um atraente refúgio para afugentar os medos do desconhecido. No entanto, persistimos, e ao longo da trajetória foram se descortinando aprendizagens provindas de ambos os lados e convergindo para o crescimento mútuo. Terminamos o ano arriscando alguns sinais entre colegas e com a perspectiva de avanço rumo aos alunos de outras turmas no ano seguinte. Vale lembrar que esta primeira turma de trabalho conjunto se constituía em sua maior parte de sujeitos com idade acima dos 40 anos, contanto com donas de casa, faxineiras, empacotador de supermercado e albergados¹⁸ (estes em maior número).

4.1 O RECREIO

Com a aceitação dos professores das disciplinas correspondentes a turma de 5ª série (totalidade 3), iniciamos 2010 com duas alunas surdas matriculadas nesta série e acompanhadas por uma intérprete – no caso eu – em todas as disciplinas integrantes do currículo referente a esta totalidade. A Classe Especial permanecia em suspenso por tempo indeterminado, já que não contava com nenhuma matrícula. Com a inclusão destas alunas, mostrava-se cada vez mais necessário o ensino da

¹⁸ A denominação albergados provém de seu local de origem, dos albergues onde cumprem pena no regime semi-aberto do sistema prisional. Deste lugar eles são liberados para frequentar a escola no turno da noite.

LIBRAS aos demais, a fim de favorecer minimamente a comunicação entre todos. E, como único espaço possível para tal, dispúnhamos do recreio – o único período da aula que não é “propriedade” de ninguém.

E assim, foi realizado um levantamento junto a professores e alunos, acerca da possibilidade de disponibilizarem seu recreio – seu único tempo livre na escola – para mais uma atividade. Houve a concordância de que o intervalo seria o único horário disponível para realizar a atividade e, para minha surpresa, 27 alunos se dispuseram a participar e nenhum professor.

Em março de 2010, iniciamos as aulas de LIBRAS com 27 alunos e duas professoras (as duas alunas surdas), para as quais eu oferecia orientação acerca dos temas a serem trabalhados na língua e sobre a dinâmica de cada aula, organizando o material que era distribuído para cada aluno e para o qual dispúnhamos da autorização da direção na realização das cópias necessárias.

De início surgiram tímidos movimentos, realizados com dificuldade pelas mãos calejadas do trabalho diário. Muitos foram os auxílios que nos exigiram o toque, muitas foram as repetições de sinais para a melhor visualização e compreensão. As aproximações ocasionadas com esta atividade ultrapassaram a relação professor-aluno/aluno-aluno e se tornaram relações afetivas, de amizade, de carinho, de conversa, de diálogo.

No entanto, intriga-me pensar sobre o motivo que levou todos aqueles alunos a dedicarem seu único tempo livre ao aprendizado da língua. O que os movimentava em direção aos surdos? Por que se mostravam tão empolgados com esta atividade? Talvez Gadamer (2004) possa sinalizar alguns indicativos rumo a uma compreensão. Em sua obra *“Verdade e Método”* ele discute, em seu primeiro capítulo, a “experiência artística”, para a qual agrega o conceito de gosto:

Ele (o gosto) pertence ao âmbito daquilo que, sob o modo do juízo reflexivo, engloba no individual o universal, sob o qual deve ser subsumido. Desta forma, tanto o gosto quanto o juízo são julgamentos do individual com vistas a um todo, a ver se ele se ajusta a todos os outros, se ‘combina’. É preciso ter ‘sentidos’ para isso, já que ele não é demonstrável (GADAMER, 2004, p. 78)

Esta passagem de sua obra me instiga a compreender o gosto por outro viés, deslocando-o do campo artístico e aproximando-o das relações humanas, onde assumiria o sentido de afinidade. A meu ver, faz-se necessário um gosto/afinidade inclinado ao outro para que haja aproximação. O outro precisa nos “cativar”, como já

dizia o Pequeno Príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2009), assim como o faz a obra de arte. Nesta perspectiva, poderia ser o gosto, o ponto originário que desencadeou todo o processo de participação destes alunos neste projeto. O gosto inicial por desvendar a mensagem transmitida por aquele “mexer de mãos” os impulsionou a interessar-se pelas atividades propostas.

Precedente a elaboração do referido projeto, já haviam sido manifestados desejos de compreensão deste mundo que se utiliza mais do corpo para comunicar. Frequentemente fui interpelada, nos corredores da escola, acerca do significado de sinais específicos e sobre a forma como deveriam ser expressas algumas palavras da Língua Portuguesa na LIBRAS. O gosto se encontrava instaurado nos alunos ouvintes, muito antes de iniciarmos os desdobramentos pertinentes ao projeto e, provavelmente, tenha sido ativado neles através da observação das “conversas de corredor” desenvolvidas entre os surdos na sua língua. Assim, podemos inferir que o gosto dos alunos ouvintes pelos alunos surdos, o gosto pelo desconhecido, o gosto pela aprendizagem, ou até mesmo o gosto pela professora, pode ter ocasionado a participação deste grande número de alunos no projeto. Neste sentido, o gosto poderia ser entendido como um elemento regulador do processo de inclusão e exclusão, afinal, como podemos incluir algo/alguém de que não gostamos? E como gostar sem nos aproximarmos?

Não que se possa supor que a inclusão esteja norteadada/determinada somente pelo gosto. De forma alguma este poderia se mostrar um preceito válido para determinar um processo tão complexo. No campo educacional a inclusão é um caminho facilitado pelo gosto, no entanto, independente dele até certo ponto. O que se deseja ressaltar por meio desta discussão são os benefícios trazidos a nós quando nos permitimos/autorizamos ao gosto, da forma como estes alunos se deixaram encantar pela LIBRAS. O gosto inicial que os fez permitirem-se aprender uma nova língua e continuar fascinados por ela ao longo do percurso. Este gosto/afinidade tornou a atividade mais prazerosa, encantadora, deslumbrante, divertida, sem deixar de ser complexa.

Mesmo sabendo que, de acordo com Veiga-Neto (2001, p. 115), a inclusão se encontra refém dos imperativos da norma que, “ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis”, esta mesma norma “permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não

se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu” (Ibidem, 2001, p. 115).

Valendo-me desta contribuição e reconhecendo que as relações implicadas no processo inclusivo encontram-se no rol de uma disputa de forças, pretendo levantar aqui algumas alternativas disponíveis para atenuar os impactos desta força avassaladora imposta pela ordem social, sem negar seus efeitos sobre a educação como um todo e sobre a Educação Especial, mais especificamente.

O fato é que, segundo este pressuposto, a inclusão gera uma aproximação do mesmo com o outro. No entanto, os pilares por onde se encontra estruturada esta inclusão se revestem de intenções travestidas, pelas quais se objetiva vigiar, observar e manter a uma certa distância aqueles que não demonstram condições de ser enquadrados na norma, na categoria do “nós”, do “mesmo”. Desta forma, o gosto não oportuniza o sentido de afinidade que vínhamos discutindo anteriormente, já que a maior proximidade geraria o risco de nos tornarmos parecidos com eles, pois quem é que já não passou por surdo quando observado em conversações desenvolvidas em locais públicos e por onde circulam pessoas desconhecidas?

Prefiro acreditar que, mesmo reconhecendo as relações de poder que atravessam todos os intercâmbios entre humanos, a inclusão que se intentou realizar encontra-se situada num campo mais brando destas relações, considerando que houve a ruptura dos tensionamentos – pelos menos, inicialmente, dos espaciais – que dividiam estes alunos em dois grupos distintos. Não numa análise ingênua e romântica do contexto em questão, mas percebendo que as práticas exercitadas ao longo de um ano de trabalho se revestiram de significados e sentidos importantes no cotidiano escolar e na vida de cada um, permitindo a aproximação/intimidade.

Não apenas pelo gosto são demarcadas e estabelecidas as relações. O processo inclusivo exige muito de cada um de nós, a cada dia e o gosto vai se moldando de acordo com as realidades que vivenciamos. A inclusão destes sujeitos surdos, por exemplo, por vezes estava tão imersa no gosto, ocasionando o esmaecimento das fronteiras entre surdos e ouvintes. Nestes instantes tornavam-se tênues as linhas divisórias entre as duas modalidades de língua, de forma a nos interpelar acerca de quem estava sendo incluído e onde...

Nas rodas de conversa diárias (após um semestre de trabalho), qualquer discussão que intentasse levantar questionamentos acerca da inclusão se mostrava

vã, desnecessária, inútil. O diálogo fluía livremente entre os sujeitos e insignificantes se tornavam as mínimas dificuldades que insistiam em permanecer durante a conversa. Assim, puderam ser observadas práticas orientadas pelo saber da experiência, de que tão bem trata Larrosa. Segundo ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). Pôde-se observar que estes estudantes foram tocados por esta experiência exercitada em cada recreio desde março, visto que as aulas de LIBRAS se mostraram como desencadeadoras do processo de constituição de um grupo de amigos, que passou a interagir em todos os recreios e espaços em que pudessem desfrutar da companhia recíproca dos componentes do grupo.

Por ocasião de distintos acontecimentos, os 27 componentes iniciais foram sendo reduzidos com o passar do tempo, alguns pela incompatibilidade de horários com o trabalho, outra pela gravidez, outros pelo desânimo ou mesmo pelo término dos estudos; e de 27, o grupo terminou o ano com 8 sujeitos, sem perder sua unidade desenvolvida pela convivência, pela vivência compartilhada. Gadamer (2004) já dizia, mais acima, que a vivência é aquilo que nos acontece enquanto ainda estamos vivos e quanta vida foi observada nas atividades desenvolvidas...



Imagem 1: casamento caipira, festa junina da escola



Imagem 2: casamento caipira, festa junina da escola

Quem é o mesmo e quem é o outro? Quem é surdo e quem é ouvinte? Quem está fora e quem está dentro quando observamos a encenação desenvolvida para as comemorações alusivas a festa de São João? A experiência e o saber oriundo desta, fez com que o grupo se unisse cada vez mais depois desta apresentação, sendo convidados pela direção da escola para se apresentarem em oportunidades próximas. Larrosa (2002, p. 25) afirma que “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’”. A exposição do grupo o tornou próximo, possibilitando momentos de auxílio mútuo e de crescente criatividade, pois, quanto mais atuávamos nos expondo, mais ideias surgiam para novas, inéditas e inspiradoras atividades desenvolvidas entre os componentes.

Sendo capaz da experiência, da exposição, do deixar-se tocar a cada dia, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). E novamente emerge a problematização em torno da constituição das identidades individuais sob influência das marcas atreladas ao grupo de convivência de que fazemos parte e do contexto em que estamos inseridos. Os recreios, também, mostraram-se momentos saudáveis de compartilhamento de experiências diárias, banais, cotidianas e importantes na configuração das identidades de cada um, de um modo peculiar.

As apresentações artísticas elaboradas a partir das interações diárias ocorreram em diferentes oportunidades e cada um contribuiu na sua criação,

participando dos ensaios e expondo-se ao público da escola. Entretanto, a apresentação realizada na festa junina deixou as marcas mais profundas em todos, o que pode ser observado na conversa com Quartzo, no dia seguinte à apresentação, quando fui interpelada com a seguinte indagação feita pelo aluno: – *“Profe, o que tu achou da apresentação de ontem?”* Respondo: – *“Foi fantástica!”* E o aluno entusiasmado diz: – *“Ontem eu cheguei em casa e fiquei uma hora pensando no que fizemos e dando risada sozinho. Agora vamos fazer mais coisas na escola. Temos que movimentar isso aqui”* (Diário de campo do dia 16 de julho de 2010).

As discussões em torno da inclusão se moldam com outros contornos de acordo com o que nos leva a pensar a fala deste aluno. Para quem a inclusão não estava se mostrando efetiva? Quem mais estava precisando ser incluído? Quem são os nós e quem são os outros? Percebe-se a inversão, onde se mostra necessário o olhar junto a todos e a cada um, a sensibilidade que acolhe, a valorização das particularidades para que todos se sintam parte, para que todos se sintam integrantes. O outro deixa de ser outro e torna-se mesmo, o mesmo que está fora, tão fora quanto todos os outros. E, “se o outro é quase o mesmo, mas não exatamente o mesmo, o é em virtude de seu deslocamento para fora de nós mesmos, em seu movimento forçado e forçoso até ocupar um outro espaço” (SKLIAR, 2003, p. 81). Tentando, então, integrar outros e mesmos, sem querer naturalizá-los e homogeneizá-los a ponto de torná-los iguais, mas possibilitando oportunidades de compartilhamento de um espaço comum onde pudessem sê-los, eles mesmos, da forma que escolhessem ser, encontramos na arte, no teatro, nas rodas de conversa um espaço acolhedor, onde todos puderam ser iguais e ser diferentes e onde foram respeitadas as suas especificidades.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Larrosa, 2002, p. 25).



Imagem 2: Dia do gaúcho

Desconfio que o ensino da LIBRAS – que era o pressuposto principal e objeto de estudo do meu trabalho – não seja a protagonista deste processo interativo e constitutivo dos sujeitos de que me aproximo e com os quais convivo, constituindo, inclusive, a mim. Ao longo do processo percebo que os intercâmbios linguísticos propiciados entre surdos e ouvintes e que, muitas vezes, nem se utilizam da língua de sinais e sim da expressão corporal, assumem papel preponderante entre eles, ou seja, a criação de um espaço, de um agrupamento que facilitasse o contato entre os alunos e comigo, tem se mostrado mais importante que o próprio ensino da língua.

Por meio deste ambiente interativo, tornou-se possível a construção de um grupo que passou a interagir, não apenas nas aulas, mas em todos os espaços em que esta interação foi possível. E este mesmo grupo, talvez por estímulos meus e por afinidades entre seus membros, demonstrou e construiu interesses comuns e voltados para a área artística – do teatro, da representação e da dança – e que encontraram espaços de expressão dentro da própria escola.



Imagem 3: Apresentações alusivas ao dia do gaúcho

No entanto, não apenas de momentos de prazer e descontração se constituíram as nossas experiências, o que pode ser explicitado no seguinte relato:

Estávamos no recreio e há tempos não realizávamos mais aulas de LIBRAS, visto que os alunos já se comunicavam com alguma facilidade e o contato com Cristal facilitava o processo de construção da LIBRAS. Mas, neste dia, Cristal tentava inserir Topázio (aluno novo da escola, ainda temerário na comunicação com ouvintes) no diálogo. Falavam dos arranhões de cada um e as meninas perguntaram a Topázio sobre o que tinha causado o machucado do seu braço e ele, tentando responder, fez um sinal de que tinha levantado algumas caixas no trabalho – ele é repositor de frutas, verduras e legumes de um supermercado –, mas elas entenderam que ele tinha sido causado num ato sexual. Neste momento Topázio se irrita e deixa de participar da conversa. Tentando intermediar a situação explico às meninas a causa dos arranhões, mas Topázio sai magoado pelo mal entendido e não quer mais permanecer ali.

Posterior a este episódio, continua a conversa e Rubi passa a mostrar as marcas/cicatrizes de seu braço, o que vira motivo de riso na roda e Cristal dispara dizendo que ele e Ametista apresentam as mesmas marcas, porém em lugares diferentes – ele no braço e ela no pescoço –, e diz que elas foram provocadas por eles, um no outro, ao que todos riem (Diário de campo do dia 27 de agosto de 2010).

O que se salienta aqui, não é a intencionalidade/assunto da conversa, mas o entendimento entre surdos e ouvintes acerca do tema, da comunicação que flui entre eles, com uma necessidade mínima de auxílio e, neste momento, eu me coloco como quem participa e não como quem interpreta. Neste dia, no caminho para a escola, eu vinha me perguntando como poderia qualificar a intervenção com o ensino da LIBRAS na vida dos participantes do grupo e neste mesmo dia obtenho a resposta: ela pode ser observada no sorriso constante dos alunos nos momentos de conversa entre colegas, na interação entre surdos e ouvintes, no sentir-se bem na escola, na redução do número de faltas as aulas – por parte dos surdos –, no chegar no horário e em tantos outros momentos significativos para estes alunos e que representam o seu desejo por estar ali.

Mais uma vez Larrosa traz contribuições significativas em torno da questão quando associa o saber da experiência a vida humana dizendo:

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como

alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (2002, p. 26-27)

Sob esta perspectiva, o saber da experiência assume um modo muito particular na vida de cada um, “a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p. 27). E, são as experiências diárias, as conversas, as risadas, as histórias contadas que adquirem valor nas vidas destes sujeitos e moldam as suas identidades, constituindo-os.

Na escola, no grupo de estudantes que se reunia a cada recreio as experiências continuavam a se mostrar cativantes:

Estávamos nos preparando para a programação alusiva a semana da escola e Rubi propôs a criação de uma música que envolvesse a todos os alunos e começou a cantar. Quartzô deu sequência e Cristal tentava interpretar a música em LIBRAS. Propus que pensássemos em algo que pudesse ser apresentado nas duas línguas, onde um cantasse e o outro pudesse expressar o significado da música na língua de sinais e Cristal aprovou a ideia. Então Quartzô saltou do banco onde estava sentado e convidou Diamante para um pagode cantado pelos dois, nisso Cristal também ficou em pé e dançou com eles. Mais uma vez, estes alunos foram a “atração” do recreio, despertando olhares e risos em todos os que estavam em volta. Nestes momentos percebo que foi possível aproximar estes alunos uns dos outros. Mesmo que ainda não haja muita fluência na LIBRAS, há uma aproximação, uma cumplicidade, uma amizade tão forte entre eles que comunica sem palavras, sem sinais, apenas com olhares e com a certeza de poder contar uns com os outros, numa relação que ultrapassa os muros da escola e se estende aos finais de semana. Ainda antes do final do recreio, Âmbor me surpreende com um pedido muito especial, chama-me ao lado e pede que lhe presenteemos com a nossa presença em sua cidade no dia de seu aniversário (dia 10 de novembro), pois ele quer muito dar uma festa para os seus amigos, coisa que nunca conseguiu e que o deixaremos muito feliz se nos fizermos presentes neste dia em sua casa. Em suas palavras:

– Eu sempre quis fazer uma festa de aniversário para os meus amigos, e quando eu olho este grupo, a integração de todos, eu tenho um desejo muito grande de que vocês participem comigo (Diário de campo do dia 27 de outubro de 2010).



Imagem 4: Visita a exposição de fotografia



Imagem 5: Visita as Ruínas de São Miguel

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Aproveitando-nos da disponibilidade de encontros diários pudemos ater-nos aos detalhes, observá-los lentamente, sentir, deixar-nos inundar com cada emoção que invadia o dia-a-dia dos recreios, de acordo com os relatos sempre inusitados que encontravam ali, espaço de vazão. O cotidiano tornou-se central nas conversas estabelecidas significando cada detalhe vivenciado por quem quisesse expressá-lo. Não haviam regras que pudessem constranger o diálogo. As brincadeiras eram permitidas.

Após este período de convívio surgem novas questões, outras perguntas de pesquisa, novas inquietações... O que ocasiona o abismo existente entre professores e alunos? Qual a razão para tantas surpresas após meus relatos de pesquisa e de mistura com estes sujeitos? Podemos pensar numa Pedagogia valorizadora do contexto social e das experiências cotidianas dos alunos?

É preciso voltar a nomeá-los, a sabê-los e adivinhá-los de algum modo. E, para isso, nada melhor que colocá-los longe, no exterior de nós mesmos, a uma distância tal que nos seja fácil falar, discutir, conceitualizar, dizer; a uma distância em que seja impossível ouvir (-nos), responder (-nos), dizer (-nos) (SKLIAR, 2003, p. 81).

Será esta distância necessária? Hoje – no ano de 2011 – já não faço mais parte do corpo docente da escola, assim como muitos alunos, não participo das

rodas de conversa de recreio e sei que elas deixaram de existir. Sei que Cristal continua frequentando a escola, no entanto, sem intérprete nas aulas. Sei que Topázio ainda não apareceu na escola desde o início do ano letivo. Entristece-me pensar que Cristal se encontra solitária em sua caminhada escolar.

Fica em evidência a transitoriedade das experiências e as marcas que deixaram em cada um de nós. Nós sabemos o significado que cada recreio assumiu em nossas vidas e mesmo que contemos a alguém, não será possível representá-los com palavras ou com sinais. Admitindo a singularidade desta experiência e a impossibilidade de sua repetição, pode-se inferir que os momentos de diálogo possibilitados por ela também são singulares e irrepetíveis. Desta forma, chegamos ao final desta caminhada cada qual modificado, renovado por tudo o que nos ocorreu, nos tocou e nos passou ao longo deste período de convívio. Não somos melhores e nem piores do que éramos, mas somos diferentes do que fomos.

E AO FINAL DESTA CAMINHADA...

*Enfim é chegado o dia
O dia da finalização...
Olho pra o trabalho acabado
Quase tudo terminado
E lembro daqueles dias...*

*Das noites mal dormidas
Das amizades construídas
Das palavras quase esquecidas
Salvas pela anotação
Lembro ainda daqueles dias de inspiração
Na cabeça um turbilhão
Contrapondo-se ao marasmo dos dias de lentidão*

*Ainda no princípio uma angústia me invadia
Não conhecia o melhor caminho
Mas ele foi se descortinando a cada dia
Como um pássaro que aos poucos abandona o ninho
Para dar seus próprios passos
Hoje recebo os abraços
De quem me acompanhou até aqui
Sim, eu sobrevivi
Com a certeza de que tudo passa depressa
E uma ânsia me apressa
Para findar o trabalho*

*Desde cedo percebi o valor de um bom projeto
É ele quem nos guia
Denunciando o caminho certo
Com tema e objetivos claros
Economizamos tempos raros
Na busca pelo saber
E as leituras nos instigam a nunca esquecer
Que parcerias sólidas, construídas a cada dia*

Fazem do nosso trabalho, um texto gostoso de ler

*Faltando quase nada
Sei que nesta estrada
Muito aprendi
Evolui, cresci e hoje sou diferente
Talvez seja esta a maior contribuição
Além dos resultados da dissertação
Nos tornamos muito mais gente.*

(Texto escrito para a disciplina de “Escrita e Pesquisa”, em junho de 2011).

Ao final desta caminhada no mestrado e, sobretudo, na escola, finalizo esta pesquisa sem esgotar suas possibilidades. Chego até aqui com muitas inquietações e com alguns indicativos frente a um contexto educacional em transformação. Está clara em mim a necessidade de ensino da LIBRAS para os ouvintes, está clara a necessidade da presença do intérprete educacional para intermediar o processo de ensino e aprendizagem e está clara a importância que as atividades desenvolvidas na escola assumiram para cada um dos integrantes do projeto e, principalmente, para mim.

Ainda no início desta caminhada intentava criar momentos de convivência, de aproximação entre surdos e ouvintes. Crescia em mim a certeza de que necessitava movimentar-me e trazer comigo os surdos, deslocá-los da margem, trazê-los para perto. Eu não sabia muito bem como poderia fazê-lo e tinha uma única certeza: a língua de sinais possibilitaria a realização deste objetivo.

Inquietava-me aquela situação. Não poderia compactuar com as suas condições. Encontrei em Gadamer (2004) a clareza para entender que a linguagem não nos possibilita apenas a comunicação, ela nos constitui, subsidia nossas relações, nosso cotidiano, nossas referências de mundo e nossas identidades enquanto sujeitos. Fundi meus horizontes de inquietação com os deste autor em sua obra e convenci-me, ainda mais, de que a língua aproxima as pessoas, possibilitando as trocas e os aprendizados mútuos.

Somente um contexto educacional bilíngue poderia dar conta destes propósitos e o projeto “LIBRAS no recreio” surgiu como uma das possibilidades de

criação de uma escola bilíngue. Seria nesta escola que surdos e ouvintes poderiam interagir livre e espontaneamente. Neste espaço a multiplicidade cultural encontraria oportunidades de partilha, no encontro das diferentes culturas sem sobreposições. Ali, naquele lugar, os professores conheceriam e se comunicariam com os alunos surdos na LIBRAS. Nesta instituição seria valorizada a inclusão como um direito conquistado por meio de algumas desacomodações, caso todos os integrantes da escola se mobilizassem.

Descobri que a inclusão é um caminho a ser construído diariamente, com muita calma, cativando os sujeitos, demonstrando a eles, por meio de ações, que ela pode valer um investimento. Descobri que o terreno sobre o qual se alicerça o processo inclusivo necessita de espaços de negociação, para que as estacas sejam fixadas em um solo estável, que permita a construção de uma base bem fundamentada, evitando desmoronamentos futuros.

Desta forma, uma escola bilíngue não se sustenta com um único professor conhecendo a língua de sinais. Entretanto pode começar a germinar com a disseminação da língua entre os alunos. Os vínculos criados entre eles na língua de sinais possibilitaram alguns movimentos, também, entre os professores. Mesmo que eles não tenham se interessado pelo estabelecimento de intercâmbios diretos com os surdos, percebi que começavam a se preocupar com eles, questionavam sobre sua aprendizagem, sobre suas vidas, seus interesses, passaram a perceber sua presença.

Por entre os alunos todas as expressões assumiram o *status* de legitimidade. A condução das atividades passou para outras mãos ao final do segundo semestre. Os alunos arriscavam diálogos sempre inusitados, contavam histórias de seu cotidiano, de sua vida, de seu passado, de tudo o que viveram e de como chegaram até ali. Construíram elos comunicativos que os aproximavam, que valorizavam cada experiência, puderam comunicar. Nestes momentos não havia possibilidade de previsibilidade, de controle sobre o transcorrer das rodas de conversa, mesmo porque, como diz Gadamer, o diálogo não é previsível; é ele quem nos leva/guia até o acordo e este é sempre inédito.

Aprendi que os dados da pesquisa não se encontram a nossa disposição, que enquanto pesquisadores precisamos criar as condições para que eles se mostrem a nós, para que se tornem perceptíveis aos nossos olhos curiosos e para que se tornem significativos para a realidade que pesquisamos. Ao final, faz-se necessário

que o cenário construído também possa usufruir das análises que desenvolvemos. Neste sentido, penso que o projeto ofereceu alguma contribuição para a escola, quando proporcionou outro olhar/ponto de vista acerca dos surdos, tornando visíveis os seres humanos que, por tanto tempo, permaneceram menosprezados, inferiorizados, considerados incapazes, refugos enfim; escondidos por detrás da surdez.

No diálogo havia alguma igualdade de condições, era permitida a expressão de cada um, intervindo quando julgasse necessário e produtivo para a conversação. Nos recreios, foram criadas possibilidades de representação artística, de envolvimento com uma atividade de interesse comum. O desafio de surpreender, de aparecer, de viver as experiências oportunizadas nos mais diversos espaços da escola, movimentava os integrantes do grupo. Nem mesmo em minhas mais elaboradas suposições acerca da pesquisa, poderia supor as vivências desencadeadas por esta atividade.

O ineditismo mostrou-se fator constante, pois trazia a emoção da surpresa e a imprevisibilidade das atuações. Pudemos constituir-nos sempre de novo, a cada dia, absorvendo de cada conversa o que nos convinha, aquilo que se assemelhava com nossas identidades individuais construídas culturalmente.

Transcorrido algum tempo, a timidez foi dando lugar à fluidez das conversações; cada qual queria participar mais, conversar com os outros. Nestes momentos, tornou-se visível a necessidade de acolhimento de todos. Não eram somente os surdos que não tinham vez. A maioria dos alunos permanecia isolada até então e o projeto possibilitou um espaço de visibilidade. Não havia preferências, somente pessoas que durante 15 minutos do seu dia poderiam comunicar-se.

Os recreios se tornaram espaços de convivência, aqueles de que trata Bauman (2004) e esta convivência possibilitou que se criassem laços, que se criassem gostos, parcerias, divergências, que se criassem risos, contos, danças, enfim, que se criassem amigos. Entre amigos se desenvolveram as rodas de conversa.

Talvez este tenha sido apenas um primeiro passo para a inclusão na Escola Legal, posto que não se pode pressupor que ela se concretize com conversas de recreio apenas, a aula também faz parte do contexto escolar. No entanto, observo que estes alunos exerceram os pressupostos de que trata o processo inclusivo. A valorização das experiências particulares, das expressões, das vidas, das culturas

corresponde, em grande parte, ao que se deseja com este movimento: o acolhimento. Percebo a inclusão como um processo, um movimento em relação ao outro, um acolhimento de quem nos é próximo, de quem esta a nossa volta.

Ao longo desta caminhada emergiram, ainda, outras preocupações que remetem a um contexto educacional mais amplo, rumo a experiências que se tornem permanentes e que constituam mudanças reais, perenes, instituídas, sem se pretender eternas, mas oportunas enquanto forem úteis. Insisto em acreditar na possibilidade de uma escola bilíngue, onde todos possam se movimentar em duas línguas. Enquanto a língua de sinais estiver direcionada somente aos surdos, não estaremos construindo escolas bilíngues. Para tal, faz-se necessário que os ouvintes possam, também, dialogar nesta língua com os surdos e, é imprescindível, que os professores a conheçam e que conversem com seus alunos surdos na LIBRAS.

Percebo que o projeto desenvolvido é apenas uma ação pontual – certamente revestida de um sentido muito especial para cada um/a dos/as participantes – no entanto, dissipou-se no ar quando sai da escola, não se instituiu parte da mesma, não se integrou a ela, simplesmente deixou de acontecer. Mas os alunos surdos continuavam lá, não mais no espaço da classe especial, frequentavam turmas de ensino regular, mas estavam, novamente, abandonados.

Hoje outras questões me atravessam... As escolas, em sua maioria, pretendem a formação de cidadãos, de pessoas autônomas, que sejam críticas, reflexivas, capazes de responder por si. Considerando este intento, questiono-me acerca das possibilidades de autonomia frente a um contexto que não possibilita nem mesmo a comunicação. Como poderiam estes sujeitos surdos se tornarem autônomos sem uma língua instituída e reconhecida no espaço escolar? Tomando esta interrogação, percebo que o ensino da língua de sinais aos ouvintes ultrapassa a relação pontual e local do espaço escolar. Fora dos muros da escola, nos demais espaços sociais, a língua de sinais também não encontra reconhecimento.

Desta forma, finalizo esta reflexão com uma última tentativa de demonstrar a necessidade de disseminação da língua de sinais entre os ouvintes. Não existe a possibilidade de criação de sociedades de surdos e sociedades de ouvintes, os espaços são os mesmos, no entanto, as possibilidades são distintas. Enquanto não nos comunicarmos com os surdos na LIBRAS não haverá inclusão, nem na escola, nem mesmo fora dela.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 26 set. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão** : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez . Brasília : MEC, SEESP, 2003.

BRITO, Lucinda Ferreira. A Língua Brasileira de Sinais. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Deficiência Auditiva**. Série Atualidade Pedagógicas, fascículo 7. Brasília: SEESP, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: Pensamentos atuais sobre antigos problemas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: **Escritos da Criança**, nº6, 2ª Ed, p.53-69. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: XIV ENDIPE. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas, 2008. P.490-503.

CRUZ, Raimundo José Barros. **Compreensão e diálogo**: contribuições da hermenêutica gadameriana à educação. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. v.22, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul./dez. 1997.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19.

LARROUSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1992.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa de. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: UFPEL, Ed. Nº 36, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n36/03.pdf>. Acesso em: 14 mai 2011.

LOPES, Maura Corcini. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

_____. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, Mário Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PFAFF, Nicole. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerias e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 56**, de 18 de janeiro de 2006. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3249.htm>. Acesso em: 05 mai 2010.

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SKLIAR, Carlos. Prefácio. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathrin Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Pedagogia improvável da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VILHALVA, Shyrley. **Despertar do Silêncio.** Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 497 de 28/06/85 - D.O.U 01/07/85, Regionalizada pelas Portarias
Ministeriais nº 1526 de 10/11/93 - D.O.U 11/11/93 e nº 818 de 27/05/94 - D.O.U 30/05/94

VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO Nº. 021/2011

Protocolo de Pesquisa nº. 0125/2010 de 13/10/2010

Projeto: *"Linguagem e Interpretação: Interações Surdo/Ouvinte no Espaço Escolar"*.

**PROJETO DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU - MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS**

Pesquisadora Responsável : Patrícia Graff

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Rosa Fontella Santiago

Instituição Responsável: UNIJUI / Departamento de Pedagogia

Área do Conhecimento: Ciências Humanas – Educação

**Avaliação do Protocolo de Pesquisa, segundo orientações da Resolução CNS
nº. 196/1996**

As pesquisadoras apresentaram ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI, em 06 de Janeiro de 2011, o projeto de pesquisa reformulado, de acordo com as recomendações do Parecer CEP nº. 310/2010.

A nova versão do projeto de pesquisa atendeu todas as recomendações

PARECER DO COMITÊ

O parecer final deste Comitê é de **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa.



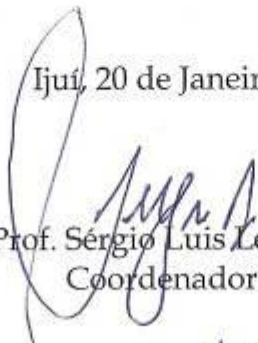
O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV. 1. f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV. 2. d).

As pesquisadoras devem desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP (Res. CNS Item III. 3. z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador, assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.

O Relatório final deve ser apresentado ao CEP, ao término do estudo

Ijuí, 20 de Janeiro de 2011.


Prof. Sérgio Luis Leal Rodrigues
Coordenador do CEP



ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ijuí, ____ de _____ de 2010.

AUTORIZAÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Osvaldo Aranha, autoriza a mestrandia Patrícia Graff, aluna do Curso de Pós-Graduação a nível de Mestrado *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, orientanda da professora Anna Rosa Fontella Santiago, a realizar sua pesquisa nesta instituição, utilizando na sua pesquisa ou em outros meios de divulgação, as fotografias/imagens e as informações fornecidas e que dizem respeito à temática: “Linguagem e interpretação: interações surdo/ouvinte no espaço escolar”. Tem-se em vista que tais informações contribuirão para (re) pensar algumas questões importantes da área educacional e, mais especificamente, da Educação Especial. Assim, autorizamos a acadêmica a realizar: entrevistas com alunos e professores, observações e intervenções do/no cotidiano escolar, bem como fotografar e filmar situações que se mostrem relevantes para a sua pesquisa.

Ivone Iris Glitz – Diretora

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“Linguagem e interpretação: interações surdo/ouvinte no espaço escolar”**, oriunda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, realizado pela mestranda Patrícia Graff e orientado pela Profª Drª. Anna Rosa Fontella Santiago.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O motivo que nos leva a estudar a temática é a importância assumida pelas trocas linguísticas/comunicativas na constituição dos sujeitos, assim, a pesquisa se justifica no estudo das interações estabelecidas entre sujeitos não usuários de uma mesma língua – neste caso, surdos e ouvintes – em um mesmo espaço. Ou seja, o objetivo desse projeto é a investigação das relações comunicativas estabelecidas entre os sujeitos: surdos e ouvintes, no cotidiano escolar. Os procedimentos de coleta de dados ocorrerão da seguinte forma: a) observações do cotidiano escolar e utilização das narrativas dos sujeitos como material da análise e na construção do texto dissertativo. b) rodas de conversa temáticas, com temas sugeridos pela pesquisadora e relacionados a pesquisa.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Não haverá desconforto algum para você, que se submeter à coleta do material, tendo em vista que a coleta se constituirá apenas de observações realizadas em seu cotidiano escolar. Salienta-se, no entanto que, esta pesquisa é muito importante para a compreensão do processo de escolarização dos sujeitos surdos e para futuros encaminhamentos pertinentes a este aspecto. Destaca-se, assim, a relevância da mesma, frente ao universo da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, na sociedade atual. Ressaltamos ainda os benefícios pessoais para os sujeitos da pesquisa pelo fato de participarem de um grupo de estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a



qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado permanecerá com a pesquisadora e outra será fornecida a você.

DESTINOS DA PESQUISA: O material coletado servirá como subsídio para a escrita da dissertação do mestrado no Programa de Pós Graduação e para possíveis artigos científicos a serem publicados e apresentados em eventos da área.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Eu, _____
fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Em caso de dúvidas poderei chamar a mestrande Patrícia Graff, no telefone (55) 81388827.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Autorizo a utilização das fotografias/imagens, das filmagens e das informações por mim fornecidas, nesta pesquisa ou em outros meios de divulgação. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data.

Nome Assinatura do participante

Nome Assinatura do pesquisador

